LUDWIK MISKY

PLASTYCZNE UZMYSŁAWIANIE PRZEDMIOTÓW

CZĘŚĆ I
MARTWA NATURA

LWÓW — WARSZAWA
KSIĄŻNICA POLSKA TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
MCMXXII

WYKONANO W ZAKŁADZIE DRUKARSKIM „GRAFIA" WE LWOWIE

PREFACJA DO WYDANIA

O metodzie w nauce artystycznego odczuwania i obrazowania

Praca niniejsza należy do dzieł metodycznych. Dotyczy atoli tej gałęzi nauki, która w szeregu umiejętności najwięcej rości sobie pretensyj do zupełnej wolności — może dlatego, że w opinji ogółu miesza się pojęcie sztuki z pojęciem nauki rysunku w szkole. Ponieważ sztuka bezwzględnie nie znosi metody, ponieważ wszelkie utarte w niej szlaki prowadzą do wyjałowienia i kończą się u swego celu właśnie negacją sztuki, sądzi wielu, że i z nauką rysunku w ogólnie kształcącej szkole średniej tak być musi, skoro ona dziś jest nauką artystycznego odczuwania. I na tle tego rodzaju przekonań wykwitają przeróżne, nieraz dość oryginalne zapatrywania na sposób uczenia, na potrzebę systemu takiego a takiego, na wyższość jednej metody nad drugą, lub zawierające przestrogę przed niemi. Znamy nawet pedagogów, którzy utrzymują, że najlepszą metodą jest nie mieć żadnej metody.

Czy ametodyczność nauki w szkole jest możliwą i kiedy

Ostatecznie możemy się zgodzić na zdanie, że ona jest zbyteczną w pewnych kategorjach nauki, np. w swobodnej twórczości dziecka z wyobraźni. Tu bowiem rola nauczyciela schodzi do minimum, swoboda pozostawiona uczniowi sięga maksimum. Nauczyciel cofa się tutaj za kulisy twórczości, by nawet nie wpływać na osobiste, niczem nieskrępowane, wyrażanie się dziecka. Czy jednak ametodyczność samokształcenia się dojrzałego mężczyzny w zakresie r y s u n k u z m o d e l u może znaleźć odpowiednik w podobnem pozostawieniu dziecka samemu sobie? Jeśli w której kategorji nauki rysunku, to w każdym razie nie w rys. z modelu. W krakowskich warsztatach, przy Muzeum przem. art. i rękodzieł, na kursie zdobniczym, daje się głos samodzielnej, niczem niekrępowanej inwencji

dziecięcej, a rola nauczyciela ogranicza się właściwie do wspierania pędu twórczego u dziecka bez wpływania na istotę jego kompozycyjnej twórczości w ornamencie. Bardzo słusznie. Ale spróbujmy postawić dziecko przed m o d e l e m i wolnomyślnie ofiarujmy mu zupełną swobodę, by robić mogło, co mu się podoba. Niestety pokaże się, że nie doczekamy się rysunku z modelu w znaczeniu, w jakiem go rozumieć zwykliśmy i to nie dlatego, aby ono nie dorosło jeszcze do takiego zadania, co oczywiście także możliwe, ale przedewszystkiem dlatego żeśmy mu nie umieli podać go należycie. To należyte podanie — to właśnie rzecz metody. Bliższe rozpatrzenie książki niniejszej powie więcej przekonywująco, czy metoda jest potrzebna, czem ona się posługuje i czego dotyczy — w zakresie plastycznego uzmysławiania przedmiotów.

Tak zwana „martwa natura“ jako poważne studjum form

Nazwalibyśmy ten dział, który stanowi materjał naukowy, opracowany w niniejszej książce, bez skrupułu „martwą naturą“, gdyby nie to, że nie wierzymy w „martwotę“ jakichkolwiek zjawisk. Utarła się ta nazwa niezbyt szczęśliwa — w malarstwie. Powstała z chęci przeciwstawienia przedmiotów rzekomo nieulegających zmianie (przynajmniej w krótkim czasie) przedmiotom zmiennym, ruchliwym, żyjącym. Nie jesteśmy tak naiwni, by przypuszczać, że do „żywego“ modelu stosuje się zgoła inne wskazania metodyczne, niż przy obrazowaniu przedmiotów stałych; jednak trudno nie przyznać, że przy modelu mało się zmieniającym (zwłaszcza przy możliwie ujednostajnionem oświetleniu) — mogę spokojnie i systematycznie obserwować i naprawdę s t u d j o w a ć z całą odpowiedzialnością za kształt. Stąd to pochodzi, że nawet w dawnej szkole sztuk pięknych (właściwiej: plastycznych), t. zw. „martwa natura“ była dla uczniaków początkujących szczeblem prowadzącym do studjum żywego modelu, do którego przystąpić było można dopiero po nabyciu dostatecznej umiejętności patrzenia i plastycznego uzmysławiania zjawisk. Przez szczegółową a n a l i z ę f o r m y zewnętrznej, przez doszukiwanie się cech plastycznych w obrębie konturu, następnie zaś przez staranną s y n t e z ę c a ł o ś c i „uczy się“ młodzież najwięcej, zapoznaje się z formami najgruntowniej. Jest to zatem co się zowie poważne s t u d j u m w tempie andante.

Jej stosunek do „żywego modelu“

O modelu żywym musimy mówić inaczej. Zmienność jego, jego „życie“ wymaga zupełnie innej techniki poczynania sobie: trzeba doń przychodzić już z wprawą zdobytą poprzedniemi studjami, trzeba kształty chwytać pośpiesznie, wciąż myśleć o wrażeniu całości, a trzymając się w r a ż e n i a pierwszego, umieć doń sprowadzać wszystkie późniejsze zmiany. Studjum żywej natury wymaga niewątpliwie dużej zaradności i zupełnie innego nastawienia aparatu spostrzegawczego. Obserwacja odnosi się do momentu, do krótkotrwałej chwili, współdziałać więc musi pamięć i wyobraźnia. Ruchu konia zaprzężonego do wozu inaczej nie uchwyci się rysunkiem, jak tylko z pomocą powyższych funkcyj duchowych. Spokojne realistyczne odpisywanie form pedantycznie studjowanych tutaj nie wystarcza. Bo żywa natura, zbyt zmienna w swej postaci, wymaga innego studjum, niż natura niezmienna (o ile zmian oświetlenia nie będziemy uwzględniać) — natura aż martwą zwana, choć przebóg nie brak i jej życia. Wykreślić linję graniczną między żywą a martwą naturą może być kłopotliwe (np. gdzie zaliczyć „żywe kwiaty“?).

Autor bije się w piersi, że śmiał odstąpić od katalogowego inwentarza zbiorów modeli

I nie kusimy się o to. Dlatego rzucając garść przykładów ilustrowanych reprodukcjami prac szkolnych, nie mamy zamiaru reprezentować niemi wszelkich możliwych dziedzin „martwej natury“. Najczęściej w szkole uprawiane i najwięcej znane studja z modelu, jak np. w zakresie płaskich przedmiotów studja z liści prasowanych, z rozpiętych okazów motyli i owadów, z piór barwnych i t. d., a wśród bryłowych rysowanie z modelu gipsowego (zwłaszcza cacanych odlewów naturalistycznych kwiatów — ach, naiwności potworna!) — z modelu zarówno ornamentalnego, jak figuralnego — stały się już tak strasznie oklepanemi, że nie umiemy się przezwyciężyć, by je tutaj jeszcze powtarzać. Są to te najpowszedniejsze półeczki, otwarte zawsze i istniejące wszędzie tak, że prawie nie zdarza się spotkać szkoły, któraby śmiała zapomnieć choć przypadkiem o którejkolwiek z wymienionych seryj modeli. Może dlatego, że, mając je już gotowe zestawione w katalogu, sprowadza się je serjami do szkół. One też stereotypowo figurują na półkach szaf i witryn, świadcząc o serdecznej prostocie bezmyślnego nauczyciela, który nie oglądał się nawet dookoła siebie, by

znaleźć w swem otoczeniu materjał na model, lecz szukać go musiał w książce, w katalogu niemieckiej firmy.

Przyroda sama ze swem bogactwem form, wytwórczość swojska naszego rękodzielnika, pomysłowość ludu naszego w jego sztuce rodzimej, wyroby naszego przemysłu — to wszystko nie istnieje.

Inwokacja do Bractwa nauczycieli rysunku — tych jeno, co uczą patrzyć choć sami nie widzą

Wysoce inteligentny nauczycielu, oświecony Pichlerowskiemi katalogami, zapomnij na chwilę o istnieniu seryj umyślnie fabrykowanych przez sprytnych przemysłowców obcych, a wyciągnij tylko rękę, a dotkniesz sprzętu swojskiego, który będzie najlepszym modelem do rysunku! Rozejrzyj się dokoła siebie w domu, a zobaczysz ściany pozawieszane przedmiotami użytku codziennego, zrobionemi przez naszego chłopa. Sprzęty drewniane, naczynia gliniane, wyroby z blachy i żelaza, z mosiądzu i ze skóry — to dzieła przemysłu chałupniczego lub naszych rękodzielników, ciekawsze i właściwsze na model, niż rzeczy obce nam stylem i pochodzeniem. Ale, by to czuć, trzeba zdjąć bielmo z oczu, a do serca doprowadzić więcej ciepłej krwi serdecznej. Wtedy, nauczycielu, nie będziesz sprowadzał z zagranicy na model budki na szpaki z imitacją gniazdka (!) lecz poprowadzisz młodzież za miasto, gdzie przydrożna figura w szafce, nakrytej daszkiem wspartym na kolumienkach, lub krzyż wystrugany przez wioskowego artystę powie Ci więcej o nas i naszej twórczości od beznadziejnie powtarzanych seryj piór i motyli lub secesyjnych kafli wiedeńskich.

„Odkrycia", które leżą jak na dłoni; tylko trochę dobrej woli i serca

Zresztą nie mamy zamiaru z rejestru martwych natur wykluczać przedmiotów zwyczajnie używanych jedynie dlatego, że są już zbyt znane i nudne. Jeśli spełniają swoje przeznaczenie, jeśli stanowią materjał możliwy do nauki, niech sobie zostaną; ale, na miły Bóg, nie wystawiajmy sobie świadectwa ubóstwa duchowego przez ograniczanie się do nich. Wszak każdy katalog, każda książka — i ta także, którą w tej chwili czytasz, nie ma za zadanie wmusić w ciebie, Czytelniku, ładunku recept ni rejestru środków leczniczych, lecz raczej otworzyć oczy szerzej i wykazać, że poza tem, co ci się wydawało ustalonem i zamkniętem, są schowki z cudownemi rzeczami, nigdy niewyczerpane i nieodszukane w zupełności. Idź tylko w świat z tą myślą, że podręcznik nie wiele ci dał i że ty sam znajdziesz więcej, odkryjesz o wiele, wiele więcej — a wtedy możemy się radować skutkami naszych usiłowań. Wtedy bowiem z dnia na dzień poszukując i odkrywając, nie zasklepisz się w zesztywniałej metodzie, nie zamkniesz się w skorupie skończonego pedagoga, który co roku powtarza już jedno i to samo bez zmiany, nie postępując i nie rozwijając dalej swego doświadczenia.

Idea ciągłego postępu i doskonalenia nauki niezależna od wskazań metodycznych zaznaczających jeno etapy rozwoju

Żyjemy dość krótko, ale zadługo na to, by przez 30 lat działalności nauczycielskiej móc obejść się doświadczeniem zdobytem zaraz w pierwszych latach praktyki szkolnej. Nie! Kształćmy się do ostatniego dnia naszej pracy, szukajmy wciąż nowych dróg, zdążających do ulepszenia naszych pojęć, by jak najlepiej spełnić cel powołania naszego. Wieczne poszukiwanie metody bez jej ostatecznego ustalenia — to najlepszy sposób ciągłego postępu, zdążania po drodze rozwoju, który idzie w parze z postępem badań naukowych — tu w zakresie psychologji wychowania artystycznego. Szanujemy artystę, który w swej twórczości umie szukać dróg wiecznie nowych tak, że jego sztuka nie zasklepia się w zestalonych formach, lecz wykazuje ciągłe poszukiwanie za właściwym sposobem wyrażania się artystycznego; kto umie bronić się przed manierą czyli przed nabytym i już nałogowo powtarzanym trybem tworzenia i wyrażania swych pojęć czy wyobrażeń, pozwala rokować najlepiej o sobie — oczywiście pod warunkiem dalszej wytrwałej pracy. Toż samo w nauczaniu: powinno się wiecznie szukać najwłaściwszej drogi, ale po to tylko, aby zaraz ją porzucić dla innej, lepszej. Krążyć wciąż koło niedoścignionego ideału, z różnych stron doń zmierzając — poto jednak, aby go nigdy nie uchwycić. Metoda silnie zakreślona, niezmienna i stosowana bezwzględnie do wszystkich jednakowo, jest nieszczęściem, przed którem chronić musimy młodsze pokolenia nauczycieli. Niech więc „metodyczne" podręczniki, względnie ich autorowie, pamiętają o tem, starając się dawać tylko pewne zasadnicze wytyczne, któreby pobudziły czytelników do samodzielnej dalszej pracy, zamiast dawać im do ręki gotowe recepty, które, niezrozumiane należycie, mogą stać się szkodliwemi... dla szkoły, nie dla nich! Niech każdorazowe wskazania będą tylko progiem dalszego rozwoju, poręczą pomocniczą przy dalszym pochodzie naprzód.

Ilustracje przykładami wytyczającemi jeno kierunki dróg własnych nauczyciela

Pragnę osobnem wyjaśnieniem poprzedzić ilustracje niniejszej książki.

Zamieszczenie sporej ilości reprodukcyj z przedmiotów rysowanych po muzeach, zbiorach publicznych i prywatnych, z zabytków złotego wieku architektury lub nawet ze średniowiecza, może się spotkać z zarzutem, że książka, która ma być podręcznikiem dla nauczyciela przeciętnego w miejscowości pozbawionej wszelkich zabytków i zbiorów — gdzieś ot... na partykularzu, nie może spełnić swego zadania. „Chyba tylko gdzieś w większem środowisku kulturalnem, posiadającem zbiory oraz historyczne budowle może sobie nauczyciel pozwolić na tego rodzaju prowadzenie nauki z martwego modelu, gdy ma pod ręką pyszne dla niej okazy" — powie krytycznie nastrojony czytelnik. Do pewnego stopnia słusznie. Ale odpowiemy, że przecież u nas, w Polsce, jest dużo miejscowości takich, które mają nieco zabytków, a sporo okazów stylu pięknego i nieskażonego. Przykładowo wymienićby można nie dziesiątki, lecz setki innych, pomniejszych miejscowości, z których jedne przez kościoły, zamki i ratusze, drugie przez swe pomnikowe budowle prywatne, a także zbiory muzealne (np. Muzeum Chałubińskiego w Zakopanem) stanowią skarbnice pereł dotychczas niedocenionych, a w każdym razie niewyzyskanych należycie. A zresztą ideą autora nie jest tutaj (jak zresztą w każdym podręczniku do nauki rysunku, o ile autor jego wnika w swoją rolę) wymaganie, by korzystający z książki te same przykłady obierał sobie za temat. Byłoby to nonsensem nawet tam, skąd pochodzą te reprodukcje, cóż dopiero mówić o innych! Czyż możnaby choć na chwilę przypuszczać, że nauczyciel np. ze Stanisławowa może dać swym uczniom, jako temat do rysowania np. kaplicę św. Bronisławy, która stoi na Zwierzyńcu w Krakowie? Byłoby to oczywiste głupstwo.

Pierwiastek narodowy

Otóż pragniemy jasno rzecz postawić: czytelnik z oglądanych reprodukcyj, które w ogromnej większości są samodzielnemi pracami ucznia, a jeno korekta ustna i wytłumaczenie szkicem na boku obok pracy ucznia pochodziły od nauczyciela, ma wynieść przekonanie, że jego obowiązkiem jest prowadzić naukę plastycznego uzmysławiania w duchu narodowym przez budzenie w młodzieży uwielbienia dla kultury polskiej, dla jej sztuki i dla jej piękna. Książka ta ma zatem tylko wskazać kierunek, w jakim powinien podążać nauczyciel, dobierając zresztą przykłady zupełnie swobodnie ze swego otoczenia i dostrajając się do warunków, wśród których pracuje. Prócz tego oczywiście kwestje metodyki nauczania, o ile to na zamieszczonych rysunkach można wyczytać — mają reprodukcje te wyjaśniać: mają tłumaczyć kolejność pracy, ilustrując tok lekcji i następstwo czynności.

Ale w tej chwili pragniemy omówić tylko kwestję tematu, chociaż pozornie temat jest rzeczą drugorzędną. Dlaczego jednak kładziemy nacisk na pierwiastek narodowy w sztuce i w nauce? Młodzież, poznając naszą przeszłość w monumentalnych zabytkach, a teraźniejszość w wytworach sztuki ludowej, nietylko kształci swój smak, ale i uczy się kochać świadomie Naród i Ojczyznę z całem zrozumieniem, dlaczego i za co należy im się uwielbienie. W ten sposób przywiązujemy ją do tego, co polskie, co nasze. Nie naśladując tych samych motywów, starajmy się wszędzie, gdzie nam przyjdzie pracować, wyszukiwać w okolicy artystyczne swojskie przedmioty począwszy od kościoła, kapliczki czy figury przydrożnej, a skończywszy na najdrobniejszem naczyniu, na kubku glinianym czy spince mosiężnej. Ale niech to nie będzie przedmiot obcy nam, lecz swojski. Nie szukajmy cudzych bogów; nie gardźmy tem, co nasze. Amatorom obcej sztuki możemy śmiało powiedzieć: „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie". Gdybyśmy byli narodem nowym, bez kultury tysiąclecia, powinnibyśmy wpatrywać się w kulturę ościennego narodu. Ale my, Bogu dzięki, mamy swoją piękną przeszłość na polu kultury i sztuki i mamy do niej specjalne uzdolnienia.

Zdarzyć się może i taki zarzut, że „przecie okazów przemysłu artystycznego w małej mieścinie prowincjonalnej nie znajdzie". Odpowiemy, że znajdą się z pewnością, jeśli tylko inteligentny nauczyciel zechce dołożyć starań, by je wyszukać. Ileż to jeszcze zegarów kolumienkowych z napoleońskiemi orłami lub gryfami empirowemi przystraja skromnie komody po domach prowincjonalnych! Pożyczyć je dla szkoły na kilka godzin do ryso-

wania nietrudno, gdy się poprosi, tłumacząc, na co się ich potrzebuje.

Niech praca niniejsza spełni swe skromne przeznaczenie. Z tem: „Εὖ πλέοι“

Wydając w świat tę książkę, lękamy się, by nie uważano naszych wskazówek za narzuconą ewangelję nauczania, do czego nie ma ona żadnych pretensyj, tem więcej, że ogromna ich większość nie jest już nowiną dla wielu nauczycieli. Raczej w skierowaniu ich do materjału innego, o czem dalej mówić będziemy, tkwi jej skromna zasługa, z którą podzielić się musimy z kolegami krakowskich i lwowskich szkół, T. Waśkowskim, Witkiewiczem, Żurawskim i Pikorem, którzy częścią uczniowskich prac, tutaj zamieszczonych, dopełnili niezupełny zapas stosownych pokazów, posiadanych przez autora z czasów jego dawnej działalności nauczycielskiej.

Całkowicie nową będzie praca ta dla naszego nowicjatu nauczycielskiego, który powinienby się w niej rychło zorjentować co do swych zadań na stanowisku nauczycielskiem. Zresztą dziełku naszemu serdecznie życzyć należy, by zawarte w niem wskazania stały się rychło przestarzałemi.

KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI PLASTYCZNEGO UZMYSŁAWIANIA ZJAWISK WZROKOWYCH JAKO JEDNA Z GŁÓWNYCH FUNKCYJ WYCHOWANIA

Plastyczne obrazowanie sposobem wyrażania kształtu

Jest snać uzasadnione logiką konieczności, że ludzkość w swym dziejowym rozwoju ustawicznie nawraca do pierwotnego sposobu wyrażania swych pojęć, mimo tylu przewrotów epokowych, mimo ciągłej ewolucji kultury, postępu techniki, cudów cywilizacyjnych zdobyczy. W epoce jaskiniowej praczłowiek na długo przed znajomością znaków pisarskich używa rysunku i to poprawnego, naturalistycznego, aby przez uzmysławianie zewnętrznej postaci przedmiotów na kości lub w kamieniu, powiedzieć to, czego mową nie umiał wyrazić. I przez olbrzymi okres swego dzieciństwa kulturalnego, swego niedołęstwa w urządzeniu pierwotnego życia, równie jak dzisiaj — zda się — u szczytu kultury stojąca ludzkość nie znajduje innego sposobu obrazowania pojęć, podawania swych wyobrażeń, jak przez rysunek. Żaden opis najplastyczniejszy, żadne najżywsze nawet określenie słowami nie da tego samego obrazu, który tkwi w wyobraźni jednostki, co napróżno sili się na podanie go drugiej osobie jakąś drogą inną, opisową.

Mowy kształtu nie zastąpi słowo

Tu niema środków zastępczych! Wyobrażenie da się wyrazić tylko obrazem. Barwy nie opiszesz tak, by można z opisu widzieć ten kolor; formy nie przedstawisz inaczej, jak tylko kształtem w bryle czy na płaszczyźnie. Daremnie sili się dzisiaj literatura, by w sposób opisowy podsuwać czytelnikowi obrazy. Ona mu tylko ułatwia wydobycie z jego pamięci obrazu innego, jaki widział gdzieś kiedyś naprawdę; ona pomaga odnowie własnych wyobrażeń czytelnika, jego własnych przeżyć.

Ale obraz jego, gdybyśmy go narysowali i porównali później z obrazem, oddającym z fotograficzną ścisłością wyobrażenia pisarza, jakże będzie odmiennym! Gdyby można było sfotografować wyobrażenia autora i czytelnika, przekonalibyśmy się, że są najzupełniej niepodobne. Boć trzeba już trafić na osobę obdarzoną żywą wyobraźnią, jeśli, czytając opis jakiejś postaci romansu, pośpiesznie zdoła wyszukać we własnych wspomnieniach zbliżony wyglądem obraz znanej sobie osoby lub widzianego gdzieś przedmiotu. Wtedy autor może się poszczycić sukcesem, jeśli jego plastyczny i barwny opis bodaj częściowo może wpłynąć na zmianę drobnych szczegółów dekoracji w reprodukowanem przeżyciu czytelnika. To już przywilej wybitnych plastyków słowa. Czemże on jest wobec nieodwołalnej, zdecydowanej, niewątpliwej wymowy dłuta, pędzla czy ołówka!

Zmienne koleje rozwoju graficznego sposobu wyrażania się kształtem

A jednak ludzkość w znacznej większości odbiegła od właściwego sposobu wyrażania swych pojęć, porwana łatwością wypowiadania się mową wiązaną, a potem znakami pisarskiemi. Większość, z zaniechaniem obrazowego sposobu porozumiewania się, zatraciła w sobie i wyobraźnię. Niećwiczona zdolność zamarła zczasem, a z jej upadkiem stępiła się i wrażliwość na podniety zewnętrzne. Ta część inteligentnej nawet ludzkości poszła jednostronnie za pismem wraz z rozwojem sztuki pisania, a następnie sztuki drukarskiej. Kierunek ten odbił się też fatalnie na szkolnictwie.

Werbalizm a nauczanie eksperymentalne

Uwielbienie dla książki, której zadrukowane kartki wtłaczane w dziecięce umysły miały zastąpić praktyczną naukę, zdobywaną doświadczeniem, zaczęło przybierać formy dziwaczne specjalnie w tych szkołach, którym książkowa uczoność nadała cechy kuźni filozoficznej. Jej to zawdzięczać należy spaczenie idei wychowania, na jej rachunek zapisać trzeba skarlenie ducha w całych pokoleniach inteligencji, wyhodowanej w anormalnych warunkach: od rana do nocy nad książką pochylony, młody organizm stawał się ślepy na wszystko, co się działo poza książką; nie widział natury, nie stykał się z nią, nie rozumiał jej języka, w jej otoczeniu czuł się obcym. Po złożeniu egzaminów końcowych summa cum laude nagle zostawał wyrzucony na fale gwarnego życia teraźniejszości. Teraz dopiero gorzka refleksja pouczała o wartości przebytych wysiłków, które już miały czas wyczerpać go fizycznie i znużyć umysłowo w chwili, gdy właśnie należało zebrać wszystkie siły do zdobycia wstępnym bojem warunków życia. Tragedja 18-letniego abiturjenta klasycznego gimnazjum z doby wczorajszej niech będzie ilustracją obrazu tragedji jestestw rozlicznych ze spaczonem wychowaniem. Znajdują się w życiu obcy i bezradni, „bo nie umieją czytać tego pisma, którem napisane są wszystkie prawdy, a przedewszystkiem te, których w książkach niema" — mówi K. Homolacs. Są to wyblakłe pędy cieplarniane, niewytrzymałe na uderzenia fali życia i nie umiejące się ostać przed zmianami zawodnej gry jej kaprysu. Ludzie zupełnie nieprzygotowani do życia.

Więc może sama wiedza, ta pamięciowa, mierzona na korce, może ta chociaż znajdowała bezpośrednie zastosowanie? I to nie. Jednostronne, książkowe wykształcenie doszło w werbaliźmie do absurdu; oderwane od zdrowych podstaw samodzielnego dochodzenia do wiedzy drogą eksperymentu znajdywało w gotowych formułach wyręczenie i wybawienie od prób i usiłowań połączonych z obserwacją. Młodzież uczyła się bezmyślnie lub napół mechanicznie zamiast dochodzić o własnych siłach i odkrywać prawdę. Przyrząd, obserwowanie jego działania i wysnuwanie stąd wniosków nie znajdywały uznania wśród pokoleń abstrakcją karmionych. Skądże więc miałażby nagle wziąć się ta samodzielność, ta przedsiębiorczość, która w każdym wypadku życia umie sobie radzić, akomodując elastyczny umysł do potrzeb chwili? Orjentacja, dar szybkiego „znalezienia się w kropce" — jest produktem wychowania w zgoła innych warunkach.

Nauka plastycznego uzmysławiania ważnym czynnikiem wychowawczym o charakterze eksperymentalnym

Trzeba przyznać, że są dążenia ku lepszemu, że w dzisiejszych polskich programach szkolnych uwzględniono doświadczenia czynione nad drogami rozwoju duszy dziecka i produkt tych badań wyzyskano w znacznej już mierze. Odnosi się to zwłaszcza do nowych programów dla szkół ludowych: rozumna głowa dzielnego pedagoga stworzyła piękny plan i instrukcje dla nauczania rysunku w szkole powszechnej*). Dużo serca, dużo wyczu-

*) Niestety planów tych nie przyjęto.

cia widać w jego koncepcji. Oby tylko byli pedagogowie uzdolnieni do właściwego wprowadzenia ich w czyn! Oby one mogły się dostać w naprawdę powołane dłonie nauczycieli głęboko czujących, którzyby żywili ukochanie sztuki nauczania i z serdecznem ciepłem wyrozumienia wpatrywali się w drgnienia myśli dziecięcej, w każdy odruch jej życia, w każdą reakcję uczucia na podniety wrażeniowe zewnętrzne! Niech umieją wczuć się w czucie dziecka, wmyśleć w jego myśl, a pochwyciwszy je w swe dłonie, z subtelnością konieczną dla pielęgnowania wiośnianych przejawów rozbudzanego życia — niech umieją pokierować niemi — przebóg — jak prawdziwi wychowawcy, nie laicy. Cóż nam z najlepszych instrukcyj, co z programów najrozumniejszych, jeśli nie będziemy mieli wykonawców dorosłych do doniosłego zadania?

Początki poznania świata zewnętrznego

Dziecko kilkomiesięczne, nieumiejące jeszcze włożyć smoczka do buzi, nieorjentujące się jeszcze wcale w przestrzeni, zaczyna jednak już przejmować pierwsze wrażenia z zewnątrz, szeregując je mozolnie, by stworzyć sobie wyobrażenia o otoczeniu. Otoczenie to, jego ruch i życie, potem barwa i kształt kolejno dostają się do jego świadomości dziecięcej. Obok ruchu, światło jest tu jedną z pierwszych pobudek, jeśli mówimy o pobudkach wzrokowych; bo i słuchowe bardzo rychło działają. Wzrok, słuch, (nieco później dołącza się do nich i dotyk) stanowią drogi poznania świata zewnętrznego.

Pierwsza nauka — doświadczenie samodzielne

Dziecko tworzy swe wyobrażenia samodzielnie, dostrzegając z zadziwiającą bystrością wzrokiem i słuchem pobudki takie nawet, które już oddawna przestały działać na zmysłową wrażliwość starszych. Zrazu zapoznaje się z otoczeniem bliższem, potem z dalszem. Kto miał sposobność obserwować je w dwóch pierwszych latach życia, nie umie wyjść z podziwu, jak ogromny jest dorobek poznawczy z pierwszych kilkunastu miesięcy. Zdobywanie wyobrażeń postępuje u dziecka szalonemi skokami, wobec których postęp późniejszy wykazuje znaczne zwolnienie. Ale w każdym razie utrzymuje się zawsze jeszcze w szybkiem tempie i dziecko w swych pierwszych latach przeżywa wielowiekowy okres rozwojowy ludzkości. A dzieje się to drogą doświadczalną.

Książka wykoleja dziecko z jego doświadczalnej drogi rozwoju

Nagle w pochodzie rozwojowym zatrzymuje je pierwsza książka; miejsce natury, co sama wymownie przemawiała do wrażliwej duszy dziecięcej, zajmuje ciasna ławka szkolna, a krępując jego swobodę ruchów i usuwając z przed oczu barwną przyrodę — narzuca mu mądrość pisaną przez starszych, obcą mu, ale zato gotową tak, by na pamięć mogła być wchłanianą. Oczywiście równolegle z nowym kierunkiem uczenia się maleje skłonność do samodzielnego dochodzenia, do spekulatywnego dociekania — słowem do rozwoju myślenia. Wyręczane w samodzielnym wysiłku przez podawaną w książkach prawdę drukowaną coraz więcej oddala się od natury, na którą wreszcie przestaje reagować.

Praca ręczna i plastyczne tworzenie deską ratunku lecz niewłaściwie ujętą

Oto smutny proces wstecznego cofania się z toru najracjonalniejszej drogi rozwoju na tory daleko wiodące wprawdzie, ale ileż zła kryjące w sobie! I zdaje mi się, że wszelkie nowoczesne usiłowania nawiązania mimo to do naturalnej drogi duchowego rozwoju są przecież kompromisem z nauką książkową, uwieńczonym też tylko częściowym sukcesem. Starajmy się nawiązać nici do samodzielnej twórczej pracy. Wprowadza się t. zw. pracę ręczną, raczej eksperymentowanie samodzielne w materjale konkretnym. Rozszerza się na większą ilość klas t. zw. naukę rysunku, która znów nie jest niczem innem, jak tylko nauką uzmysławiania wyobrażeń w sposób plastyczny. Bierze się niestety środek wyrażania się za cel, sposób przejawiania się za istotę rzeczy, a wskutek tego pojmuje się je jako dyscypliny mechaniczne, niewymagające skupienia myśli i uwagi. Tymczasem rzecz się ma przeciwnie, bo właśnie tu występują wybitnie spekulatywne funkcje duchowe. Wstyd nam, że nawet ogromnej większości pedagogów trzeba dopiero dowodzić, jaką rolę odgrywa nauka plastycznego odczuwania i tworzenia w akcji ratunkowej dla uchylenia niepożądanych następstw książkowego wykształcenia.

Dola „nauki rysunku“ dotychczasowa

Trzeba przyznać, że mimo przytłaczającej przewagi werbalizmu istniała nauka rysunku w niektórych szkołach ogólnokształcących, choć na ostatnim planie, i była właściwie jeno cierpiana i lekceważona; odbiło się to nader ujemnie na jej rozwoju, właściwie wegetacji, bo i tu mechanizm nauczania innych przedmiotów wkradł się

przemożnie, zastępując swobodną obserwację i twórczość bezpośrednią ucznia przez bezmyślne kopjowanie gotowych wzorów. Wina spada też w ogromnej większości wypadków na nauczyciela. Szkoła — to nauczyciel. Gdy się ma do czynienia z nieinteligentnym i właściwie do zadania niepowołanym człowiekiem, trudno spodziewać się i szacunku dla przedmiotu, który z natury rzeczy wymaga subtelnych rąk artysty i pedagoga zarazem. Gdy do lichego nauczyciela, mającego stanowić swoją osobą całą cenę i wartość nauki, która nie ma właściwie podręczników, któreby o niej mówiły tak, jak np. podręcznik do nauki fizyki mówi o fizyce, dodamy jeszcze zupełną ignorancję nauczycieli wszelkich innych kategoryj odnośnie do tej sprawy, nie dziwmy się apatji ogółu rodziców i uczniów. Wszak oni nawet pojęcia nie mają, co to takiego ta nauka rysunku, względnie mają o niej tak fałszywe pojęcie, jak tylko być może.

Fatalne nierozumienie istoty nauki rysunku

Przeto musimy wszyscy, jak jesteśmy, zabrać się do sprawy, by ludziom nareszcie wytłumaczyć, co właściwie znaczy wyraz „nauka rysunku“, wyraz, co błędnie ich informuje o zamiarach, których zaiste mieć nie może. Bo ludziom się zdaje, że tu chodzi o nauczenie techniki kreślenia, a więc o jakąś sportową zręczność, w rodzaju chwytania w powietrzu do jednej ręki kilku kul wyrzuconych. A więc ma ta nauka rzekomo wyszkalać rysowników wprawnych, zręcznych adeptów metier malarskiego? A wiedzą oni coś o tem, że ta nauka ma za zadanie kształcić zmysły jako narzędzia pośredniczące w całej późniejszej intelektualnej pracy ucznia? Że uczy tego, czego inne przedmioty wcale nie uczą, to jest tak niezmiernie wartościowych czynników rozwoju umysłowego, jakiemi są u m i e j ę t n e s p o s t r z e g a n i e, o k r e ś l a n i e w r a ż e ń i i c h o b r a z o w a n i e nietylko znakiem, ale i słowem? Że dzięki niej młodzież orjentuje się w zakresie zjawisk wzrokowych? Że dzięki niej wyrabia sobie trafny sąd o pięknie, że kształci się estetycznie?

Nieco historycznego wspomnienia z doby wczorajszej

To wszystko rzeczy ogółowi nieznane. Wie o nich niewielu, ale i ci nie podejmują się poinformowania nieświadomych. To też mamy z jednej strony zupełną ignorancję ogółu — z drugiej, ale niestety zbyt szczupło reprezentowanej, wysokie postawienie zadań nauki a rozbieżność panuje tylko co do środków, jakiemi winno się zmierzać do celu. I tak: dzisiejsze poglądy na istotę nauki plastycznego uzmysławiania w szkole średniej zapewniły dostojne stanowisko swobodnej twórczości z wyobraźni, a zasunęły w cień studjum z modelu. To studjum stanowi przecież jedyne wrota, wiodące do gruntownego zapoznania się z formami widzialnych przedmiotów. Nauka w szkole ma rozwijać siły poznawcze duszy dziecięcej, by jej umożliwić doszukiwanie się P r a w d y w tworach przyrody. Dążenie to jest wrodzoną funkcją natury ludzkiej — zasadniczą, fundamentalną. Wszyscy jej szukamy, do niej zmierzamy. Z tego stanowiska realistyczne dociekanie ścisłej tożsamości dzieła z pierwowzorem w naturze pokrywa się z zaspokajaniem przyrodzonego popędu do szukania prawdy. Niedawno jeszcze, widocznie pod wpływem reakcji przeciw wzorom kopjowanym z wydawnictw drukowanych lub z tablic — zwrócono się zbyt wyłącznie do natury żywej i martwej, by przez bezpośrednie jej obrazowanie usunąć pośrednictwo obcego ducha, który ze swoją niepożądaną interwencją wchodził między przyrodę a ucznia. A pośrednictwo to było zwykle naprawdę szkodliwe: ktoś często niezbyt powołany wydawał wzory, które były idealizacją przyrody, tego sezamu wzruszeń artystycznych, przebogatego w przepychu form i barw, a tak kapryśnego w swych efektach. Występują one w niezliczonych odmianach wyrazu i nastroju u ludzi na nie wrażliwych. Poczciwemu autorowi wzorów snać się zdawało, że naturę często rubaszną i niezgrabną trzeba poprawić, idealizował tedy wedle własnego uznania to, co w niej widział szpetnem: powstawały więc niby kopje natury, ale przefiltrowane przez zwoje mózgowe światłego pedagoga. Nadawał on jej szatę odmienną, uproszczoną aż do suchego szablonu i wyidealizowaną aż do zupełnego zatarcia śladów prawdy; były to tedy preparaty laboratoryjne, wyręczające ucznia w samodzielnem myśleniu, ponieważ podawały mu już uproszczoną naturę w formie ułatwionej. Czyż to również nie zasługuje na potępienie?

Bryków tych przedewszystkiem używano niewłaściwie. Nie występujemy przeciw wzorom, jako okazom dobrego zrozumienia natury przez artystę, ale pod dwoma warunkami: po pierwsze, że będą one dziełem prawdziwego

artysty, który umie się wczuć w przyrodę i zrozumieć mowę jej kształtów, wyraz jej uroku; powtóre, że będą używane nie do kopjowania przez młodzież, lecz do przyglądnięcia się, celem poznania, jak dany artysta rzecz pojął i jakiemi środkami się wypowiedział. Jako okaz interpretacyj artystycznych przejawów natury ma praca dobrego artysty zawsze wartość poważną, gdy chodzi o pokazanie młodzieży, jak artysta zrozumiał naturę i jak się zdołał wyrazić. Ale z tego nie wynika, by miało to zagradzać nam drogę do obcowania bezpośredniego z przyrodą, poddawania się jej wrażeniom, jej nastrojom. Zrozumiano też niebezpieczeństwo fałszywej drogi i usunięto z obiegu wzory jako jedyny model. Skierowano się do natury z tą wyłącznością, jaka cechuje zwykle nowe prądy w stadjum przełomowem. I teraz zapaleni zwolennicy natury złożyli wzory do rupieciarni na dno szaf bibljotecznych, zamiast używać do pokazu gwoli wyjaśnienia, co przy nauce poglądowej oddaje nieocenione usługi. Zato naturę postawiono na piedestale, jako jedyną mistrzynię, a model — zwłaszcza żywy — jako jedyny temat nauki. Zapoznano twórczość osobistą, zda się zapomniano o genjuszu ludzkim i jego siłach motorycznych w cudownej dziedzinie wyobraźni, która zdoła wyczarować świat nieistniejący naprawdę, choć ma cechy rzeczywistości; zaniedbano rozwijanie pamięci zjawisk widomych. Bezpośrednie przenoszenie rysunku z natury na papier — stało się jedynym celem i wysiłkiem.

Umiejętność spostrzegania a wrażliwość na pobudki wzrokowe

Rzecz jasna, że naturalizm w studjach z modelu miał wybitnie dodatnie następstwa, o ile chodzi o różnorodność w pojmowaniu przyrody, które z pozbyciem się tłumaczeń jednostronnych nie było już niczem tamowane. Ale natura z różnorodnością swych cech zewnętrznych stanowi nielada trudność dla umysłów nieumiejących patrzeć. Bo umieć patrzeć — to dopiero rzecz nauki! Miał słuszność Pestalozzi, gdy mówił, że „widzenie jest sztuką, której trzeba uczyć". Zapewne, że wystarczy spojrzeć na rzecz, aby ją ogólnie zauważyć; ale też wystarczy odwrócić głowę i zadać sobie trud uzmysłowienia tego samego przedmiotu z jego cechami zupełnie dokładnie, aby się przekonać, że się nie umie go powtórzyć; widocznie zapoznanie się z nim było tylko pobieżne, bo nie towarzyszyło mu umiejętne obserwowanie. Ileż razy łapie się na tem nawet wytrawny artysta, gdy, chcąc swe spostrzeżenie utrwalić rysunkiem, przekonuje się, że nie zdołał cech przedmiotu przyswoić sobie w wystarczającym stopniu! A przecież tu nie o artyście myślimy, lecz o przeciętnym chłopcu lub panience ze szkoły średniej, o tej olbrzymiej masie młodzieży zupełnie niewrażliwej na formę, o tej mnogiej ilości ślepych, co patrzą, ale nie widzą. Przechodzą, nie zwracając uwagi na otoczenie; obojętnie rzucą okiem na przedmiot żywy czy martwy i idą dalej bez śladu obrazu w duszy. Zaiste ich zwojów mózgowych nie można porównać z kliszą fotograficzną. Czuła klisza z emulsją bromosrebrną, naświetlona, notuje dokładnie obraz odbity; dusza wrażliwego artysty, silnie naczulona, reaguje na zewnętrzne podniety wzrokowe, a przecież nieraz zbyt pobieżna obserwacja, niby za krótkie naświetlenie płyty bromosrebrnej, zarysuje mu wrażenie tylko zgrubsza. A przecie to człowiek obeznany już z metodą spostrzegania, wie, jak się analizuje i składa cechy spostrzegane, aby dostać obraz charakterystyczny. Ale biedny ogół pozbawiony jest tych rozkoszy poznania; nie czuje i nie umie spostrzegać. W porównaniu z nim artysta — to bogacz istotny. Ileż to cudnych wrażeń, gdy je ma sposobność przejąć, przejmuje jego wrażliwa dusza, ileż radości, ile szczęścia staje się jego udziałem w warunkach sprzyjających! Bogatszy od paskarzy wojennych może zaiste być przedmiotem zazdrości tych ubogich uczuciem, maluczkich duchem, u których zupełny brak spostrzegawczości powoduje też zupełną atonję wrażliwości. Żywe automaty.

Zadania artystycznego wychowania

Tu dla szkoły otwiera się szerokie pole działania. Uwrażliwienie młodzieży, by ją uzdolnić do pojmowania przyrody, poznawania jej i rozumienia — to esencjonalne zadanie dla pedagogów, którzy poważnie je chcą pojmować, a zdają sobie sprawę ze sposobów zmierzających do celu. Niestety, mało mamy nauczycieli należycie zorjentowanych we właściwych zadaniach.

Że praca powinna być rozkoszą, wysiłek szlachetną przyjemnością, zbyteczne byłoby dowodzić.

U dziecka pojęcie zabawy łączy się z trudem, nawet poważnym; trud nawet męczący (gonitwy, mocowania się)

są chłopcu widać do szczęścia potrzebne, bo twarz mu promienieje radością. Jeśli tylko rzecz obudza żywe zainteresowanie, młodzież nie pyta, ile trudu jej to pochłonie. Odnosi się ta uwaga do wszelkich gier dziecinnych, noszących wyraźne piętno ruchowych. W ruchu wyładowywuje się nagromadzona energja. Jeśli rodzaj umiłowanej rozrywki nie pozwala dziecku na ruch, to wewnętrzna emocja przejawia się w żywem zajęciu się robotą: oczy mu się świecą, policzki pałają; rozradowane, cieszy się wynikiem swej pracy, w miarę jej postępu, w miarę, jak rodzi mu się pod ręką rzecz tworzona. Twórczość bowiem, powstawanie, musi towarzyszyć takiej radosnej zabawie, co nie umie być bezcelową i bezpłodną. Twórczą jest zatem zabawa w łepieniu, kreśleniu, malowaniu, wycinaniu z papieru, pleceniu z łyczka czy z pasków bibułki kolorowej, w gięciu form z drutu, złoceniu (szyszek, orzechów, żołędzi), układaniu kostek barwnych czy krasych ziarnek grochu — byle zawsze w związku z konkretnym wynikiem, który taką uciechą przepełnia małego twórcę. Nawzajem powstawanie tych rzeczy oddziaływa na doświadczenie dziecka, przyczem kojarzą się wzrokowe wrażenia z mięśniowemi i dotykowemi tak co do form przestrzennych, jakoteż i właściwości materjałów użytych do tworzenia. Jest to zatem wzajemne oddziaływanie twórcy i tworu, reakcja jako wynik akcji. I to jest najlepsza droga poznania, bo czyż można lepiej zapoznać się z otaczającym nas światem, jak nie przez pokonywanie własną ręką trudności przez materjał stawianych, gdy ugniata się glinę, wyrzyna w drzewie, gnie blachę i drut, tnie tekturę i papier, lepi, łamie, podnosi i wogóle wykonuje wszelkie czynności z tem związane, a stanowiące w swej całości doświadczalne funkcje poznawcze o bardzo bezpośredniej i dlatego nieocenionej wartości? Stosowano je praktycznie od Pestalozziego i Froebla, ale trzeba było dużo czasu, by pedagogja współczesna wyzyskała fakty powyższe do swych pojęć o szkole i pracy i dała wyraz przeświadczeniu o niewielkiej różnicy między pracą a zabawą, by wreszcie i zabawę w wieku dziecięcym uznała za pracę poznawczą i — stosunkowo do wieku dziecka — więcej jeszcze twórczą, niż właściwa praca w wieku dojrzałym. Twórczość dziecka, lekceważoną dotychczas jako

zabawkę, wraz z wszystkiemi jej przejawami, wyśmiewanemi jako „michałki“, uznano dziś oficjalnie za jedyną właściwą formę pracy, tak odpowiadającą właściwościom maleńkiego pokolenia, jak wszelka inna praca w zwyczajnem znaczeniu odpowiada wiekowi dojrzałemu. Ale i tutaj także chęć i upodobanie muszą jej towarzyszyć, w przeciwnym razie trud będzie naprawdę ciężki. Dlaczego nazbyt wielka ilość pracujących narzeka, niezadowolona ze swego zajęcia? Dlaczego odczuwa znużenie, mimo, że w rzeczywistości nie jest przeciążona, dlaczego czuje się wyczerpaną i znudzoną, zużywa swe siły i nerwy? Widocznie upodobanie nie idzie w parze z pracą wykonywaną. Bo jeśli trafi się na zajęcie odpowiadające upodobaniu, zapał i chęć do pracy są siłami składowemi, które się sumują, gdyż idą w tym samym kierunku, co praca sama; w przeciwnym razie siły o odwrotnych kierunkach przeszkadzają usiłowaniom zamiast je wspierać. Problem wyboru zawodu rozstrzygać się musi niestety u wrót życia. Ogólnie kształcąca szkoła mimo różnorodności przedmiotów nie może dawać żadnej prawie orjentacji, gdyż poza nią leżą tak liczne pola różnych zawodów i gatunków pracy, że ona nie może być drogowskazem właściwym. Ileż się zdarza fatalnych pomyłek, które trzeba płacić potem szczęściem całego życia, gdy nie czas już zawracać. Szczęśliwcom, co zdołali uderzyć w akord resonujący ton nastroju i usposobienia ich własnej duszy, życie uśmiechem się zdaje, praca rozrywką ulubioną i zaprzątającą wszystkie siły bez oporu, skracającą szybko mknące godziny. Trud staje się wtedy radością; jest to ta rozkosz pracy, o której mówi William Morris w „Wieściach z nikąd“. Wychowanie artystyczne zaś przedewszystkiem — powtórzmy za Hudsonem jego zapatrywanie — zdążać ma do nauczania ludzi pracy twórczej upodobanej. Taka praca uszczęśliwia, daje radości nieznane skazańcom losu, których wychowanie i specjalny zbieg okoliczności pchnęły na obce im drogi.

Nieporozumienie co do żadań nauki plastycznego uzmysławiania spotykamy niestety nawet u bardzo zresztą rozumnych ludzi; co gorsza nawet u pedagogów i to fachowców.

Są przecież nawet teoretycy, co w pismach swoich głoszą zasadę zawodowości tak, jakby można było ma-

rzyć o fachowem wykształceniu ucznia na sprawnego rzemieślnika. Dość powszechnie słyszymy narzekania, że uczeń szkoły średniej nie nauczył się rysować mimo kilkuletniego uczęszczania na naukę tego przedmiotu, lub że niewiele się nauczył. Wygląda to tak, jak gdyby techniczna sprawność miała być celem nauki. Jakażby tedy była różnica między uczniem, przez dwie godziny tygodniowo rysującym w szkole średniej, a zawodowym rysownikiem, który przeciętnie 40 godzin tygodniowo rysuje, jeśli obydwaj mają dojść do tych samych rezultatów technicznych? Normalnie studja zawodowe nawet w wyższych uczelniach odbywają się w ośmiu godzinach dziennie. Cóż za porównanie z dwiema godzinami na cały tydzień?

Wyszkolenie techniczne rezultatem drugorzędnym wobec walorów wychowawczych

Zatem znaczne nieraz u zdolniejszych uczniów zaawansowanie w technicznej umiejętności rysunkowej może być uważane tylko jako uboczny i — powiedzmy — przypadkowy objaw, równoległy do zamierzeń nauki, ale nie będący sam w sobie celem zamierzonym. Żądanie, by przeciętny uczeń, bez specjalnych uzdolnień artystycznych przychodzący do szkoły ogólnie kształcącej, miał po krótkiej i często niedość właściwie prowadzonej nauce wykazywać artyzm lub choćby tylko znaczną umiejętność w obrazowaniu plastycznem, byłoby wymaganiem skutków, jakich nie oczekujemy w tak krótkim czasie nawet od specjalnie uzdolnionego rysownika w zawodowej szkole malarskiej. Nie można twierdzić, że szkoła jest złą dlatego, że nie każdego nauczyła, lub że za mało nauczyła; tu trzeba inną miarę przykładać. Jak metrem bieżącym nie mierzy się ciężaru, tak nie można miarą doskonałości technicznej oceniać innych niewspółmiernych korzyści, zdobywanych w nauce plastycznego uzmysławiania. Sprawność techniczna jest tylko jedną z kilku osiągalnych zdobyczy, bynajmniej nie najważniejszą. Za ważniejszą uważam u w r a ż l i w i e n i e z m y s ł u o b s e r w a c y j n e g o, za właściwszą, śmiem mienić, w y r a b i a n i e ż y w e j w y o b r a ź n i, potrzebniejszą dla życia nazwałbym p a m i ę ć k s z t a ł t ó w jasną i wierną, a w y k s z t a ł c e n i e s m a k u w rzeczach piękna uważałbym za niezbędne dla młodzieży inteligentnej. W każdym razie nawet zagorzały wyznawca pedantycznego studjum natury

nie może zaprzeczać faktom szybkiego postępu w rozwoju wyobraźni plastycznej przez wysiłek pamięci w ćwiczeniach pamięciowych i swobodnych kompozycjach z fantazji. Nauka świadomego patrzenia i właściwego rozumienia mowy zjawisk wzrokowych polega więcej niż sądzi ogół — na uwzględnianiu praw psychologji. Dlatego nie wierzę, by był dobrym pedagogiem artysta, któryby nie umiał wnikać głęboko w procesy psychiczne, związane z jego czynnością nauczycielską; któryby z umiejętnością swą malarską nie łączył znajomości duszy dziecięcej; z własnem subtelnem wyczuciem natury nie skojarzył zdolności wczuwania się w prawa rozwoju wrażliwości dziecka i nie był mocen stosownie dostroić metodę nauczania. Szkoła angielska, wsparta o zasady wielkiego Locke'a, po tej linji dochodzi do zdumiewających rezultatów w wychowaniu, dzięki doświadczalnym metodom. Badaniu gruntownemu poddane przez panią Montessori a później Ellen Key, przejawy te nabierają wartości dokumentów psychologicznych, materjału dowodowego dla pedagoga. Im więcej będą zasady postępowania przemyślane w głębi jego duszy, a kontrolowane praktycznie przez doświadczenie nauczycielskie, tem dojrzalej uwypukli się mu jego zadanie, tem jaśniej zarysuje się przed nim ogrom przedsięwzięcia. Fanatykom w wyłącznem uwielbianiu natury przeciwstawić należy najświeższych entuzjastów dla twórczości wyłącznie z wyobraźni. Są to przeważnie teoretycy. W gabinecie uczonego, a także przy biurku ministerjalnego referenta jednego z państw rozbiorowych, lęgły się dowcipne zapatrywania, że szkoła powinna się obejść zupełnie bez modelu, a czerpać jedynie z wyobraźni. Ma to być zatem twórczość ekspresyjna z wewnątrz.

Stosunek twórczości z wyobraźni do studjum natury

Nietrudno pojąć, ile niebezpieczeństwa groźnego kryje się w tego rodzaju poglądzie. Wyobraźmy sobie, że istotnie „z duszy" — z wyobraźni tworzy dziecko, biorąc pomysł jeden, drugi, dziesiąty. Po jakimś czasie musi się zacząć powtarzać, gdyż brakuje mu wreszcie materjału; twórczość bowiem, zdana tylko na wewnętrzne zapasy, wyczerpałaby się rychło, gdyby nie była zasilana wciąż z zewnątrz spostrzeżeniami realistycznie zaobserwowanych zjawisk otaczającej przyrody. Wszak każdy twór wyobraźni, choćby z najoryginalniejszych zestawień miał

się składać, operuje wyobrażeniami rzeczywistych zjawisk i form istniejących. Tylko zestawienia ich są nowe i oryginalne przez swą nierzeczywistość i niezwykłość, elementy składowe natomiast prawdziwe i zwyczajne. Rzecz oryginalna tem większy podziw budzi, im większą zawiera dozę prawdy i złudzenia rzeczywistości, mimo nadzwyczajności motywu. Skrzydlaty pegaz zadziwi, gdy w oryginalnem, nieistniejącem w rzeczywistości zestawieniu uskrzydlonego ptaka-rumaka oddamy z realizmem skrzydła równie jak kształt spiętrzonej figury konia tak, aby mu nadać cechy prawdy. A więc i tu potrzeba zapoznania się realnego z wyglądem przedmiotów, składających się na pojęcie świata nas otaczającego. Bez jego studjowania w żadnym razie się nie obejdzie. Czy to będzie umyślne studjum bezpośrednio z modelu przenoszone na papier, czy notowane tylko spostrzeżenie, czy zjawisko zaraz uchwycone, czy tylko pamięciowo zaobserwowane, a dopiero potem utrwalone — to rzecz drugorzędna. Pozostaje fakt, że bez sumiennego obserwowania przyrody, bez jej gruntownego poznania niemasz twórczości wogóle.

OBRAZOWANIE PRZEDMIOTÓW PŁASKICH

Analiza twórczości dziecka w związku z obrazowaniem natury

Dla nauki, jeśli ona ma być poważnie traktowana, najodpowiedniejszem ćwiczeniem może być studjum natury bezpośrednio z niej robione.

Powiedzenie to byłoby niebezpieczne, gdybyśmy zaraz nie dodali zastrzeżeń i nie wyjaśnili, jak je należy rozumieć.

Dziecku postawić modelu nie możemy, bo ono i tak nie rysuje z niego, lecz robi co innego. Chłopcu starszemu dopiero — gdzieś po 10-tym roku życia i to nie zaraz — możemy przedmiot pozostawić jako model.

Co do pierwszego, należy zauważyć, że dziecko nie potrafi z konsekwentną systematycznością studjować. Funkcja ta bowiem zupełnie nie odpowiada jego ustrojowi; o obserwacji szczegółowej nie może być mowy. Ono umie opowiedzieć kreską czy plamą tylko ogólny wygląd przedmiotu, zasadniczo scharakteryzować typ bez odtwarzania cech właściwych jednemu danemu indywiduum.

Np. ptaka zobrazuje jako przedmiot z jakimś dzióbem, skrzydłami i ogonem; jakiego zaś kształtu będzie ten dziób, jak będzie wyglądał ptak w sylwecie, jakie są jego skrzydła i ogon, to mu już obojętne. Ono zrazu odróżnia tylko ptaka od konia i żaby, nie odróżni zaś bociana od papugi; odróżnia zatem typowe różnice, nie widzi zaś różnic indywidualnych ani nawet rodzajowych. Łukowato zagięty dziób papugi od długiego cienkiego dzióba bociana zdoła dopiero zczasem odszczególnić, gdy obydwa okazy widzi tuż przed sobą tak, że silne różnice rzucają się w oko. Zdolność rozróżniania wzrasta wraz z wiekiem dziecka i postępuje stopniowo przez wyodrębnianie cech przedmiotów coraz podobniejszych tak, że wreszcie odróżni ono i czaplę od bociana, wróbla od trznadla. Rysowanie odbywa się na podstawie doświadczenia i dziecko wie, jak wygląda koń czy słoń, nie potrzebuje go widzieć nawet w tej chwili. Wystarczy, jeśli wogóle kiedyś widziało — przypuśćmy słonia w ilustracji, by już mogło narysować to zwierzę z ruchliwą trąbą, z dużemi obwisłemi uszami, z walcowatemi ciężkiemi nogami. Świeżo oglądane niezawodnie silniej utkwi w jego wyobraźni i w rysunku lepiej wypadnie niż rysowane jedynie ze wspomnień — na podstawie dawniejszego oglądania; ale z tego nie sądźmy, że model stojący przed dzieckiem da mu możność lepszego narysowania — o ile przez to „lepsze“ rozumiemy trafniejsze odtwarzanie szczegółów przedmiotu przy rysunku. Bo dziecko prawie nie patrzy na model, rysuje pochylone nad swoim blokiem i tworzy tak, jak mu sie zdaje, że będzie dobrze, a nic je nie obchodzi, jak tam jest na modelu. Jużto dobitny przykład daje Kerschensteiner w swojem dziele „O rozwoju uzdolnienia rysunkowego u dzieci“, gdzie podaje, jak duży procent dzieci obrazujących niby „z modelu“ ptaka ustawionego głową w prawo, narysowało go tak, że dziób był w lewo zwrócony. Bo cóż je to obchodzi, skoro namalowało niewątpliwie ptaka, co ma dziób, skrzydła, ogon i t. d. — i skoro nikt nie powie już, że to wąż lub żółw. Ponieważ zatem dziecko operuje symbolami, dając tylko zasadnicze pojęcie rzeczy, a cechy indywidualnego przedmiotu sprowadza pod ogólne znamiona typu, rzec można, że dlań model nie istnieje. Więc na cóż mu rysunek z modelu?

Pierwsze lata nauki a model

To też w wieku przedszkolnym, a nawet i w pierwszych latach nauki w szkole powszechnej błądziłby nauczyciel, gdyby myślał o studjum z modelu. Ta rzecz nie dla dziecka. Prócz tego nie powinno się tutaj urządzać godzin specjalnie rysunkowi poświęconych, lecz posługiwać się tym znakomitym środkiem obrazowania na każdej lekcji — przy czytaniu i pisaniu, przy rachunkach czy przy nauce religji, przy opisywaniu zdarzeń historycznych czy przy baśni — zawsze jako środkiem pomocniczym. A będzie to środek naprawdę znakomicie pomagający do uzmysłowienia dziecięcej wyobraźni tych obrazów, które się nasuwają w wyobraźni w ślad treści czytanki czy opowiadania. Wtedy obraz przedmiotu najżywiej wpoi osnowę opowiadania we wrażliwą wyobraźnię, gdyż pojedyncze obrazy z łatwością połączą się w jego duszy w łańcuch pojęć związanych ze sobą równoczesnością akcji i tożsamością miejsca. Na wszystkich godzinach musimy tedy posługiwać się obrazowaniem. Znakomity uczony Kerschensteiner nawołuje nauczycieli, by godziny nauki każdego przedmiotu czynili zarazem godzinami nauki plastycznego uzmysławiania. Stworzy się wtedy upragnione współdziałanie słowa z obrazem, nazwy przedmiotu z jego wyobrażeniem. Czego słowem nie zdołamy wyrazić, wyrazimy kreśleniem; jedno i drugie równoznaczne w pedagogji współczesnej, gdzie doniosłość kształcenia zdolności obrazowania uzyskała należyte zrozumienie. Mamy tu na myśli prawdziwych, głęboko wnikających w istotę rzeczy pedagogów, badaczy cudownych przejawów w rozwoju duszy dziecięcej. Natomiast niemą należytego zrozumienia u czynników decydujących, gdzie naukę tę tak bardzo umysłową i na psychologicznych procesach opartą, a posługującą się tylko zmysłem wzroku jako środkiem — zepchnięto do rzędu przedmiotów szkolnych tak bardzo mechanicznej natury, jak kaligrafja czy gimnastyka. Przyznając, że wychowanie fizyczne jest niezmiernie ważnym czynnikiem w wychowaniu pełnego człowieka, nie umiemy przecież pozbyć się goryczy na myśl, że t. zw. naukę rysunku pojęto jako czysto mechaniczne ćwiczenie zręczności „mniej nużące“ od innych, więcej szanownych przedmiotów. Niestety, przebija z tego brak głębszego wniknięcia w istotę tej tak cudownej nauki, o ile się ją nale-

życie prowadzi. Tylko rzadko spotykane wyjątki wśród pedagogów odnoszą się z pietyzmem do niej.

Dalszy stopień nauki

W dalszych latach nauki w szkole powszechnej, gdzie mamy do czynienia już z dzieckiem starszem (powyżej 8 lat) i możemy je powoli wdrażać do umiejętnej obserwacji zjawisk — studjum z modelu w ścisłem tego słowa znaczeniu jeszcze właściwie niema. Przeważa system kształcenia zdolności spostrzegania zapomocą obrazowania z pamięci wprawdzie, ale tuż po bezpośredniem oglądaniu modelu. I tu trzeba rozróżnić studja z modelu i według modelu. W pierwszem pojęciu tkwi pewnik, że przedmiot mamy przed oczyma w chwili uzmysławiania go rysunkiem czy plamą; w drugim przypadku obrazowanie odbywa się z dążnością jak najwierniejszego odtworzenia cech właściwych przedmiotowi, choćbyśmy go nie mieli już przed sobą i tylko „oczyma duszy“ go widzieli.

Pierwszy sposób uzmysławiania jest powszechniejszy, może dlatego, że łatwiejszy. Bo studjujący, mając wciąż przedmiot przed sobą, wie, że go może spokojnie, kreska po kresce, plamka po plamce, „odpisywać“ z natury i zawsze będzie jeszcze na czas. Okres trwania tej pracy jest rozciągliwy, ale najważniejsze to, że wszystko jakby wypisane stoi przed nami. Ta dostępność bezpośredniej obserwacji niezależnej pociąga za sobą następstwa niepożądane: wyrabia pewne lenistwo, sybarytyzm umysłowy. Bo czyż trzeba tak bardzo skupiać uwagę, zogniskować całą wrażliwość, gdy się może obejść bez silnego napięcia mózgu? Niestety jednak wartość pracy łatwo stać się może wątpliwą i dobrze trzeba mieć się na baczności, by mimo bezpośredniego obcowania z motywem nie ulec jednak pokusie przenoszenia kolejno szczegółu za szczegółem z modelu na papier, lecz starać się operować ogółami, notując wrażenie ogólne i stapiając szczegóły w całości podporządkowane wrażeniu pierwotnemu.

Nieco o metodzie poglądowej

Jeśli gdzie, to na tem miejscu mamy obowiązek pomówić o poglądowej metodzie nauczania wogóle, gdyż jej elementem jest właśnie obraz przedmiotu.

Już Komeński w „Wielkiej Dydaktyce“ domaga się nauki poglądowej, aby zapomocą zmysłu wzroku zapoznać się zbliska i bezpośrednio z przedmiotem. Doradza nawet drogę analitycznego obserwowania przez przecho-

dzenie od ogółu do szczegółu. Zda się, że to dzisiejszy teoretyk wypowiada swe zdanie. Przez poglądowe uczenie, gdzie działa przedewszystkiem zmysł wzroku, a tylko drugorzędnie inne zmysły — zwłaszcza dotyk — może odbywać się poznawanie przedmiotu; oczywiście sama ta czynność najczęściej nie wystarcza, gdyż musi po niej nastąpić utrwalenie wrażenia zapomocą plastycznego zobrazowania; powstaje wtedy plastyczny utwór kształtu. Oglądanie zaś tablic i rycin, reprodukcyj, fotografij, zwiedzanie muzeów i zbiorów, udział w przedstawieniach teatralnych, kostjumowych, stylowych wieczorach, podróże poznawcze dla obejrzenia zabytków architektury i wogóle wszelkich dokumentów kultury, nadewszystko zaś umiejętne chłonięcie obrazów, jakie sama przyroda dała w swem przeobfitem bogactwie nastrojów i motywów jakby umyślnie wyszukanych dla zachwycenia osłupiałego z podziwu widza, splata się w wieniec poglądowych podniet, działających na wyobraźnię twórczą. Bo bez niej niema mowy o procesie przyswajania. Wyobraźnia i sąd krytyczny kontrolujący wyniki spostrzeżeń, stapiają się w całość obserwowania poznawczego. Ale i wyobraźnia musi podlegać kontroli trzeźwej rozwagi, która tłumaczy zjawisko prawami powstawania.

To też stosujemy naukę poglądową, gdzie się da tylko. Przecież rysunek w szkole powszechnej odbywa się wyłącznie na podstawie poglądu, a model tam należy rozumieć wyłącznie jako rzecz pokazywaną bezpośrednio w naturze, odtwarzaną jednak już li tylko z obrazu, jaki pozostał w duszy dziecka, w jego wyobrażeniu.

Wartość pierwszego wrażenia

Gdy zczasem wzrost wymagań przy opanowaniu szczegółowem form więcej złożonych, a przeto i trudniejszych zmusza nas do wprowadzenia rysunku z m o d e l u we właściwem znaczeniu, wtedy baczmy, by przecież funkcjom w r a ż e n i o w y m zapewnić pierwsze miejsce w procesie twórczym. Nie dopuszczajmyż, by młodzież machinalnie drobny szczegół po szczególe „odpisywała“ z modelu niewolniczo, zamiast skupić uwagę zaraz w pierwszej chwili celem uchwycenia wrażenia całości. To pierwsze wrażenie, jako najsilniejsze i najwięcej informatywne, nigdy nie będzie przecenione w swej wartości. Wszakże oko, napotykając w każdej chwili mnóstwo form przeróżnych, musi obrazy te mniej lub więcej jasne podawać drogą fizjologicznego procesu mózgowi, który podane obrazy przewartościowuje na odpowiedniki psychiczne, przyczem obrazy muszą być wyodrębnione na podstawie swych cech zewnętrznych. Dzieje się to momentalnie tak, że w tej samej chwili niemal, kiedy się rzecz jakąś spostrzega, już się ją wyodrębnia od innych przedmiotów w otoczeniu. A więc tylko dzięki natychmiastowemu uświadomieniu sobie sumy cech dostrzeżonego przedmiotu. Gdy zobaczę na stole leżący nóż i siekacz obok, natychmiast uderza mię różnica ich formy i na tle tej różnicy silniej zarysowywują się cechy charakterystyczne dla każdego z tych przedmiotów, o wiele silniej niż wtedy, gdy widzimy każdy z nich zosobna. Oko wymaga różnych obrazów, a wrażliwość wzrasta przy różnorodności pobudek. Monotonja natomiast nuży tożsamością zbyt jednostajnych wrażeń, wśród których trudniej rozeznać różnice i w nich się zorjentować. Z tym faktem musi się liczyć nauczanie poglądowe, a stosując pokazy przedmiotów nie zestawiać równocześnie rzeczy za wiele, ani zbyt podobnych, by nie wysilać zbytnio wrażliwości. Należałoby raczej ułatwiać poznanie cech przez zestawianie obok siebie dwóch lub trzech przedmiotów o bardzo charakterystycznych różnicach w cechach zewnętrznych, a wtedy wrażenie będzie silne i jasne.

Przy uzmysławianiu przedmiotu według modelu występuje m o d e l jedynie j a k o n o r m a naszej twórczości; w tym razie na modelu sprawdzamy tylko wyniki naszej pracy, by się przekonać, czy nie grzeszymy przeciw prawdzie zjawiska. O ileż więcej tu trzeba intuicji, ile więcej natężenia myśli, skupienia uwagi, polotu wyobraźni! Nie dziw, że dziś ten sposób tworzenia znajduje wielu apostołów. Przedewszystkiem w pedagogji. Ale i w sztuce także. Ś. p. Stanisław Witkiewicz, krytyk i artysta (autor dzieła „Sztuka i Krytyka u nas“) sam malował swoje „Kurniawy“, „Halne wiatry“ i t. d. napamięć w pracowni (!), gdyż obawiał się malować wprost z natury z wyżej przytoczonych powodów. A Kazimierz Pochwalski doradzał uważnie obserwować zjawisko w naturze, starając się wbić je sobie w pamięć, aby potem, po powrocie do pracowni natychmiast utrwalić je z pamięci, póki wrażenie trwa w dosta-

tecznej sile. Czy w sztuce bezwzględnie należy przyznać wyższość ostatniemu systemowi pracy, trudnoby było rozstrzygnąć: studjum z modelu nie sprowadza złych następstw, jeśli się umie studjować syntetycznie z respektowaniem wrażenia całości. Natomiast co innego w szkole.

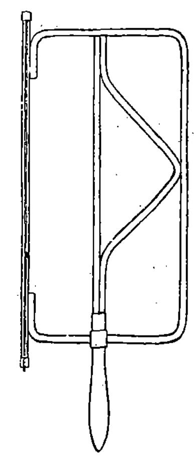
Metoda postępowania; przykład lekcji

Gdy bowiem przedmiot do zobrazowania przeznaczony pokażemy, a potem schowamy tak, że uczniowie są zmuszeni rysować jedynie na podstawie spostrzeżeń przed chwilą dokonanych, to będzie to kombinacja obrazowania pamięciowego z obrazowaniem z modelu, coś pośredniego między jednem a drugiem. Pamięciową czynność kontroluje się ponownem okazaniem przedmiotu i powtórną obserwacją modelu.

Tok postępowania w niniejszem zadaniu dzisiaj już dla wielu nauczycieli nie jest nowością. Ponieważ jednak mimo to często się zdarza spotkać niewłaściwe rozumienie owych ćwiczeń lub zupełne ich zaniedbywanie, przytoczyć wypada jeden przykład celem zademonstrowania toku lekcji.

Oto model: trzcinowa podkładka do gazet, używana w czytelniach i kawiarniach dla usztywnienia kart dziennika podczas czytania. Model dość duży tak, że trzymany w ręce na katedrze jest dobrze widoczny nawet z ostatniej ławki. Nauczyciel pokazuje go, nazywa, objaśnia przeznaczenie i sposób użycia. Potem omawia formę w związku z przeznaczeniem, oraz w zależności od materjału. A więc stwierdza, że przedmiot jako całość ma kształt prostokąta tej wielkości, co karta dziennika, dlatego, aby na niej mogła cała sztywnie spocząć i nie zaginała się mimo ustawienia pionowego w powietrzu, choć czytający trzyma ją tylko za rączkę podkładki. Aby mogła być lekką, powinna być zrobiona z trzciny dwojakiej: grubszej w głównych podłużnych prętach prostych i giętkiej cieńszej w poprzecznych spojeniach i połączeniach, do których giętkość jej jest potrzebna. Rysunek 1 wyjaśnia opis powyższy. Wskazujemy krzywizny powstałe na zgięciach cienkich prętów, by wyjaśnić, jak własności materjału wpływają na jakość formy. Prostokątną sylwetę całości dzieli pręt podłużny na dwa wąskie a długie prostokąty, z których szerszy musi być wypełniony zygzakiem pręta cienszego, łączącego pręt środkowy z zewnętrznym.

Powstaje trójkątny kształt w polu prostokąta. Skówka jedna i druga na końcach pręta służy do przychwycenia elastycznego druta, za który przekłada się karty dziennika. Wreszcie rączka o kształcie wydłużonej gruszki — toczona z drzewa, a połączona z trzcinowym prostokątem zapomocą skówki. Omawiamy jeszcze stosunki wymiarów poszczególnych, przyczem zwracamy się do uczniów z wezwaniem, by przez chwilę skupili baczną uwagę na model i jego wyjaśnienie, gdyż niebawem podkładkę się schowa i będą musieli rysować z pamięci, zdani wyłącznie na własne spostrzeżenie. Zapowiedź taka zwykle skutkuje; nikomu nie wolno przez czas objaśniania rysować; ołówek leży na ławce, każdy patrzy na model, stara się go wbić sobie w pamięć, obraz utrwalić, a opis ustny zapamiętać. Po objaśnieniu profesora, uczeń, wywołany z ławki, powtarza jeszcze raz to, co mówił nauczyciel. W ten sposób uczy się opisywania cech każdego przedmiotu. To, co w danym wypadku robi ustnie, to samo nawyknie potem czynić w myśli, analizując każdy widziany przedmiot. Oto droga do stwarzania dobroczynnych nawyknień, rzeczy upragnionej wśród zadań psychologji wychowania (Gustaw le Bon). Model chowa się, uczniowie rysują pośpiesznie, bo rzecz dobrze poznali, wrażenie jest jeszcze bardzo świeże. Nie każdemu jednak udaje się rzecz dobrze odtworzyć w wyobraźni, czy to dlatego, że nie całkiem ściśle ją zaobserwował, czy też, że pamięć mu nie dopisała w jakimś szczególe. Wskutek tego wysila się, by sobie uzmysłowić schowany przedmiot, przywołać go jeszcze raz w świadomości; częścią go sobie przypomina, resztę wyrozumuje. Wysiłek to owocny, bo uczy uważnej obserwacji: namozoliwszy się dosyć nad odgadnięciem niezauważonego czy zapomnianego szczegółu formy, już na przyszłość uważniej będzie uczeń oglądał rzecz omawianą, skupi uwagę, by nic nie uronić z obrazu widzianego. Po chwili, gdy rysunek już będzie naszkicowany, wydobywa się model ze schowka i pokazuje z daleka. Jeżeli równocześnie po-

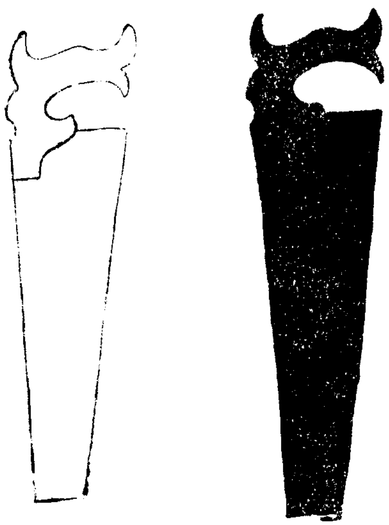


Rys. 1

stawimy rysunek ucznia obok modelu tak, by z odległości mógł porównać je ze sobą, nie potrzeba już zwykle interwencji nauczyciela, bo chłopiec sam w tej chwili zauważy różnice. To zaś psychologicznie ciekawe, że w pierwszej chwili odrazu zwróci wzrok na to miejsce, w którem nie dopisała mu poprzednio obserwacja. Miejsce to wyodrębniło się w jego procesie myślowym i gdy teraz rzuci na nie okiem, natychmiast zauważy szczegół dotąd mozolnie dociekany; nie czekając też nawet na korektę nauczyciela, sam potrafi sobie rzecz naprawić.

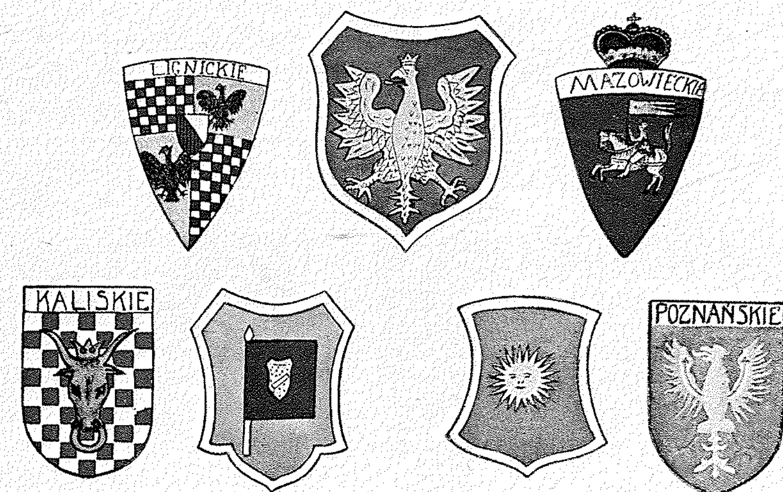
Przykłady traktowania modelu w ujęciu płaskiem

Oto przykład lekcji rysunku *według modelu*, lecz nie *z modelu*. Powoli przyzwyczajamy młodzież do ścisłego obserwowania cech d a n e g o przedmiotu. To też wcale nie sprzeciwiamy się twierdzeniu tych pedagogów, którzy nawet omawianie formy przedmiotu podczas jego pokazywania klasie, pragną przenieść na ucznia, t. j. chcą, by uczeń sam opisywał formę. Owszem, jest to nawet bardzo pożądane przy pomocy pytań i naprowadzania nauczyciela, ale sądzimy, że muszą wprzód uczniowie widzieć, względnie słyszeć, jak się trzeba zabierać do umiejętnej analizy formy. Trzeba im to dopiero pokazać. Bo drogą omawiania kształtu przyzwyczaja się zmysł spostrzegawczy do taktyki obserwacyjnej, do systematycznej, rozumnej analizy formy każdego przedmiotu, zrazu ustnej i głośnej, zczasem robionej w myśli nawpół automatycznie dzięki nauce i przyzwyczajeniu.



Rys. 2

Ale możemy mieć i model płaski o takich wykrojach, że nie można go już rysować tylko z pamięci według poprzedniej obserwacji. Wykroje w sylwecie drewnianej rączki przy piłce służącej do odcinania suchych gałązek (rys. 2)



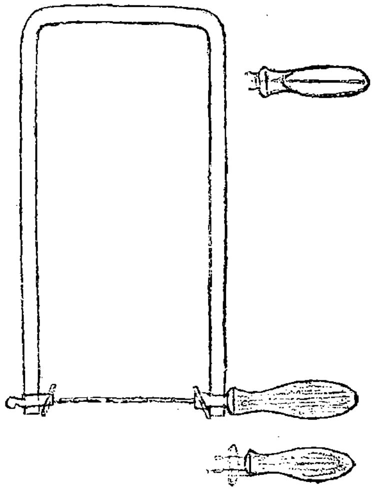
Rys. 13

trudno porównaniami określać: zbyt trudną ma formę, aby można ją było zawczasu dać początkującemu uczniowi. Także bagnet z pochwą, przedstawiony na rys. 3, w pewnych pozycjach niełatwo określić słowami, choć możnaby uzmysłowić go z pamięci. Ponieważ chodzi tu o dokładne zapoznanie się z formą przedmiotu, ustawiamy go tak, aby mógł być przestudjowany w widoku czołowym, w rzucie pionowym i w rzucie bocznym i to tak, aby mogły być przytem zachowane rzeczywiste wymiary. Sposób przedstawiania przedmiotu w kilku widokach ma strony dodatnie; mianowicie przez przestudjowanie go w różnych położeniach otrzymuje się składowe obrazy bryłowatej całości, zapoznaje się niejako z formą przedmiotu jako bryły. Rzeźbiarz przy modelowaniu w glinie musi z różnych stron obserwować model i swoją rzeźbę celem porównywania ich ze sobą, by otrzymać zarysy zgodne; gdy obserwujemy go przy tej czynności, zauważymy, że z różnych stanowisk czyni to samo. Powstaje zatem jakby szereg sylwet, które razem wzięte dają bryłową formę rzeźby. Analogję znajdziemy tu także ze sposobem przedstawiania przedmiotu w geometrji wykreślnej, mianowicie tylko przez rysowanie rzutów poziomego, pionowego i bocznego. Wprawdzie samego przedmiotu się nie rysuje, ale trzy rzuty pozwalają zdać sobie sprawę z jego wyglądu i rozmiarów. Wyobraźnia przestrzenna ułatwia orjentację, poczem, patrząc na rzuty, musimy mieć w wyobraźni sam przedmiot, chociaż go niema na rysunku. Jak dziecko, chcąc poznać formę ciał w swojem otoczeniu, musi je obchodzić dookoła i przyglądać się im ze wszystkich stron, poczem dopiero urabia sobie pojęcie przestrzeni, podobnie później i chłopiec dziesięcioletni, chcąc dokładnie zapoznać się z formą bryłową, musi ją przestudjo-



Rys. 3

wać z różnych stron, w różnych widokach i położeniach, by mu się uwypukliła należycie.



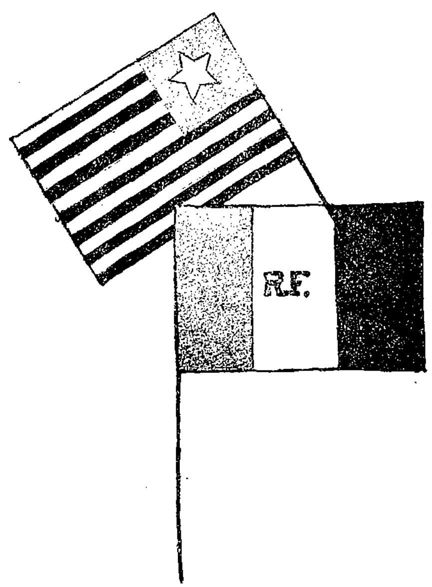
Rys. 4

Postulatowi kształcenia wyobraźni przestrzennej czyni się zadość, gdy stale robimy podobne studja z przedmiotami rysowanemi, zanim jeszcze zdołamy zaczepić o wymagania perspektywy. Otrzymujemy bowiem wyobrażenie bryły, chociaż mamy tylko z płaskiemi rysunkami do czynienia.

Jako przejściowe pomiędzy rysunkiem płaskim, względnie płasko pojętym, a perspektywicznym z wymiarem wgłąb powinny zadania niniejsze zająć pokaźne miejsce w metodycznym rozwoju zadań.

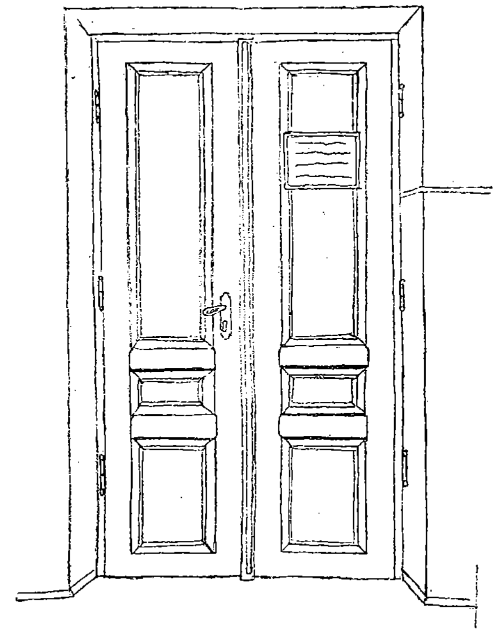
Przykłady dla początkowej nauki plastycznego uzmysławiania przedmiotów

Natomiast prostokątna piłeczka z rączką (rys. 4), jak w opisanym powyżej pierwszym przykładzie, jest chyba jednem z najprostszych i najłatwiejszych zadań dla początkujących. Przytem uczy się dziecko oznaczać kąty proste. To samo można powiedzieć o chorągiewkach państw koalicyjnych (rys. 5): równoległe pasy wypełniają pola prostokątne; umyślnie wieszamy chorągiewki ukośnie, aby boki prostokątów nie były poziomemi ani pionowemi, lecz skośnemi i w tem położeniu stały prostopadle do siebie.



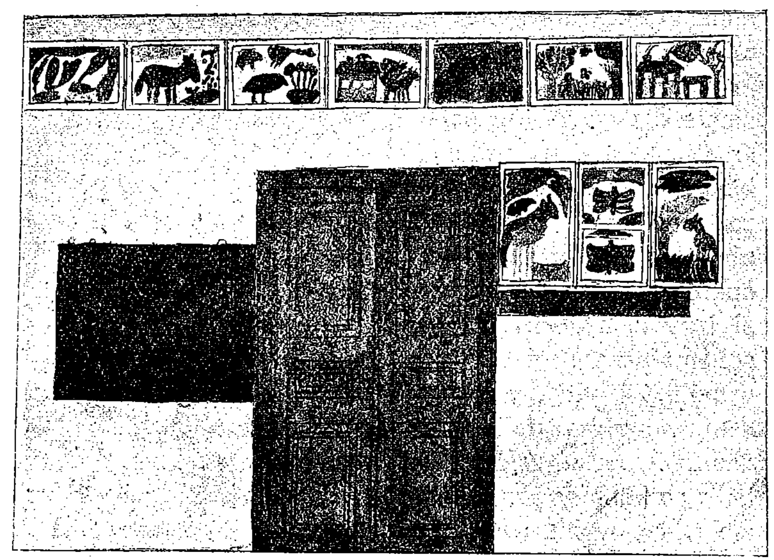
Rys. 5

Kartki 6 i 7 przedstawiają drzwi z wnękami prostokątnemi, a nawet całą ścianę frontową w klasie. Na ścianie rozmieszczono tablicę, wieszadła, obrazy do nauki przyrody... wogóle płaskie formy prostokątne. Zadanie polega na ustosunkowaniu wielkości wszystkich tych prostokątów względem siebie.



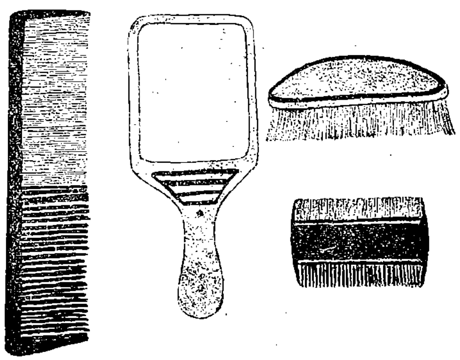
Rys. 6

Przedmioty, niekoniecznie prostokątne, ale ustawione tak, aby tworzyły łatwą sylwetę, przedstawia kartka 8. Grzebień, lusterko prostokątne, szczotka — rzeczy z codziennego użytkowania, dobrze znane małemu rysownikowi. Odznaki wojenne za-



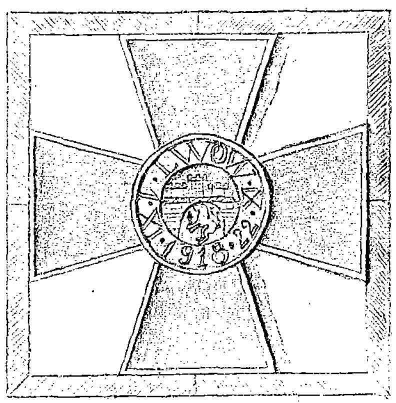
Rys. 7

mieszczone na 9, 10 i 11 kartce mają wprawdzie zasadniczy kształt krzyża łatwy, zwłaszcza, że i wstążka nie przedstawia najmniejszej trudności, ale wyobrażenie orła komplikuje sprawę. To samo trzebaby odnieść i do herbów województw i ziem polskich (ryc. 12 i 13). Tu tarcze w sam raz odpowiadają początkowej umiejętności obrazowania, ale wyobrażenia znaków i figur heraldycznych (zwłaszcza zwierząt) pobudzają naiwne i ufne w swe siły dziecięce natury do prób, których wyniki niezawsze można podciągnąć pod nazwę rysunku z modelu.



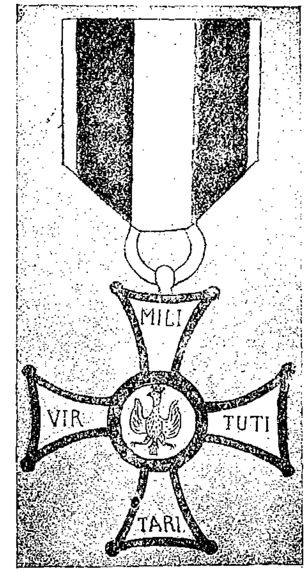
Rys. 8

Z krzywizn i form okrągłych najpierw możnaby formę koła traktować — oczywiście nie jako linję oderwaną, lecz użytą we formie przedmiotu. Tak np. okrągłe lustro koliste (kartka 14), oprawne w blaszaną ramkę, daje sposobność do nakreślenia dwóch kół współśrodkowych — naturalnie bez używania cyrkla. W zadaniu tem drut stosownie wygięty i użyty jako oparcie lub wieszadło, musi być z końcem lekcji schematycznie przerysowany na tablicy, aby uczniowie zrozumieli mechanizm obrotu i formę od niego zależną. Rys. I został tedy wykonany przez ucznia z bezpośredniej obserwacji, ale widać w nim niezrozumienie mechanizmu; rys. II zamieszczony obok, po objaśnieniu na tablicy szczegółu niejasnego, usuwa to niedomaganie.



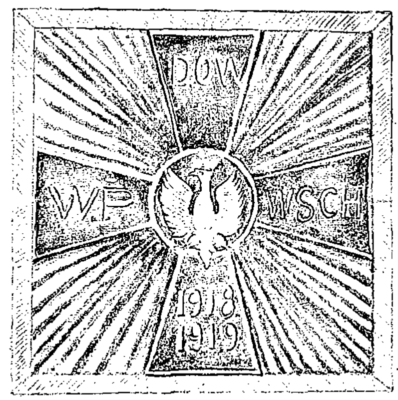
Rys. 9

Inne kształty krzywe, owalne czyli jajowate, gruszkowate i t. d. najlepiej uprzystępniać na przedmiotach interesujących. Pisanki barwne na wydmuszkach (pustych skorupach jaj), owoce stosownie dobrane lub, jak na rys. 15, umiejętnie zestawione żarówki o różnych formach mniej lub więcej zbliżonych do kształtu gruszki więcej zainteresują młodzież, niż gdyby się jej podało abstrakcyjne linje na tablicy.



Rys. 10

Rzucamy tu kilka przykładów lekcyj, nie starając się o metodyczne szeregowanie ich co do następstwa, w obawie, by przez to nie zestalić toku i nie zniszczyć interwallów, w które nauczyciel musi wstawiać mnóstwo zadań według własnego uznania. Ale pozwalamy sobie w zamian zwrócić uwagę na celowość każdego zadania. Od wymagania celowości nie możemy odstąpić: dając temat, nauczyciel musi wiedzieć, czego chce nauczyć, z czem zapoznać ucznia w danem zadaniu.

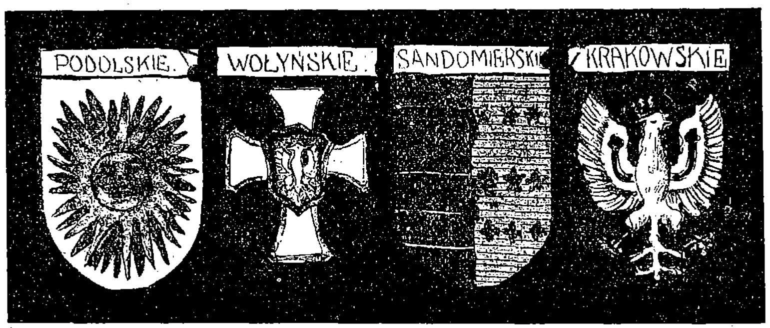


Rys. 11

Rozkład materjału rzeczą względną; stopniowanie winno się zaznaczać raczej w jakości wysiłku niż w jakości modelu

Z uszeregowania zadań, omawianych tak, jak się powinny rozwijać w logicznem swem następstwie, nie zdołałby sobie czytelnik zupełnie jasno odpowiedzieć na pytanie, jak ma być w szczegółach rozłożony materjał naukowy na pojedyncze lata. I my mu na to nie odpowiemy. Istnieją plany naukowe, które dokładnie — może aż zbyt uchwytnie — przepisują kategorje pracy dla każdej klasy. My wolelibyśmy więcej swobody,

a przynajmniej podkreślenia w instrukcjach do planów, że podane w nich wskazania nie są receptami generalnemi dla wszystkich, lecz powinny być stosowane indywidualnie. A więc w tej samej klasie słabszy uczeń musi zwolna stąpać po szczeblach podanej mu drabinki; nie znamy jednak powodu, dlaczego mielibyśmy rozwiniętego i więcej uzdolnionego ucznia hamować w jego szybkim rozwoju, jeśli jego przygotowanie i umiejętność nabyta i wrodzone zdolności nakazują nam zostawić pełną swobodę jego postępowi? Indywidualizacja nauki powinna być dziś wymaganiem jednem z zasadniczych w pedagogji — oczywiście tam, gdzie indywidualizacja jest możliwą — a tak jest w nauce plastycznego uzmysławiania

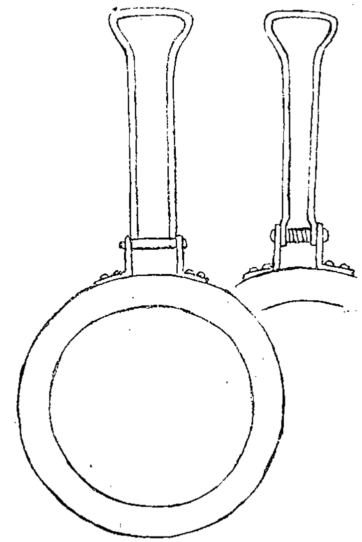


Rys. 12

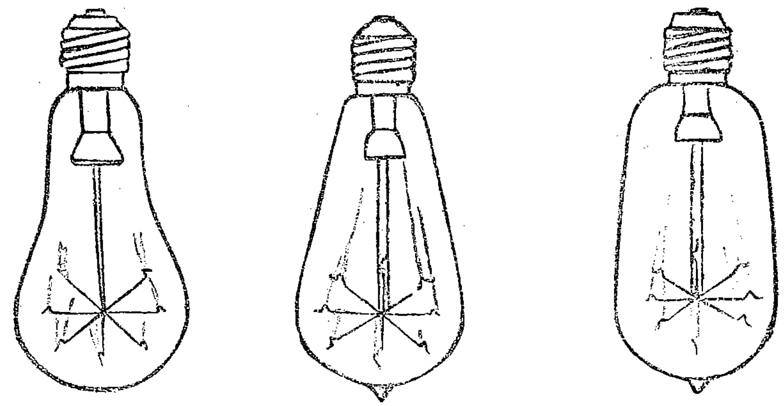
przedmiotów. Mówimy „dzisiaj", nie biorąc w rachubę wojny, która cofnęła ludzkość w jej rozwoju o wiele wieków wtył. Ale przed wojną szkoły dla niedorozwiniętych i przeciwnie dla wybitnie uzdolnionych ujęły w swe ręce dużą połać sprawy dla rozwiązania kwestji indywidualnego kształcenia młodzieży. My przy t. zw. nauce rysunku, tym pierwszorzędnym siłomierzu władz umysłowych, choć ją nieuświadomieni traktują jako coś rzemieślniczego i podrzędnego, mamy zupełną swobodę indywidualizowania nauki. Zarówno temat jak i wymagania stawiać możemy każdemu uczniowi w stosunku do jego umysłowej podatności i wydajności, a te winniśmy poznać mimo, że przepełnienie klas w niektórych szkołach utrudnia orjentację wśród młodzieży. Ale też i kilka zadań zaledwie wystarczy nam, by poznać, kogo mamy przed sobą, gdy

w przedmiotach innych, zwłaszcza więcej teoretycznych, rozpoznanie nie następuje tak łatwo i pomyłki bywają częste.

Z powyższego wynika, że ten sam przedmiot może obrazować dziecko 10-letnie i młodzieniec 18-letni. Różnica będzie polegała na stopniowaniu skali wymagań: od dziecka przyjmujemy (rys. 16) sylwetę moździeża z tłuczkiem; od chłopca 13-letniego będziemy już oczekiwali dobrego rozgraniczenia światłocienia i połysków powierzchni i nie zadowolimy się linją prostą zamiast elipsy u podstawy i u brzegu górnego. A zaawansowany uczeń, kończący szkołę, może ten sam model przedstawić naturalistycznie i w kolorze i w modelunku, traktując go jako poważne studjum; może go też i dekoracyjnie przetłumaczyć.



Rys. 14

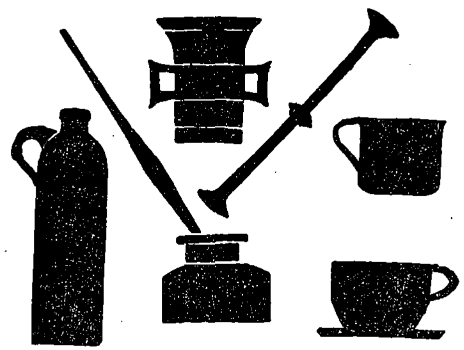


Rys. 15

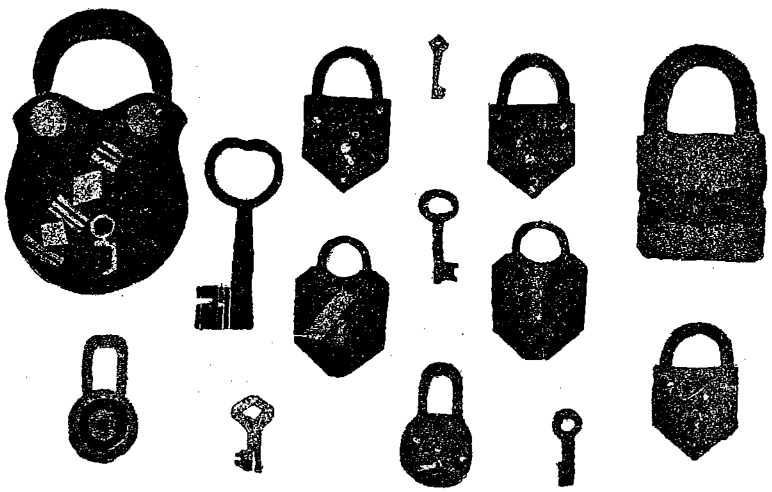
Oto — dlaczego nie życzylibyśmy sobie zbyt ścisłego ustalania materjału wedle lat nauki, z czego jeszcze nie wynika, żebyśmy mieli odrzucać ogólne wytyczne.

Przykłady modelu bryłowatego lecz płasko traktowanego w sylwecie

A więc początkowo, o ile możności, płaskie przedmioty bez większej modelacji, tudzież bryłowe, ale płasko pojęte. Przytem sylwety malowane, kreślone, wystrzygane z papieru, wyginane z drutu, żłobione w tafelce gliny i t. d., niekoniecznie tylko przedmiotów zupełnie płaskich: bryłowaty przedmiot, ot weźmy zwykły blaszany garnuszek, daje nam wyraźną a zupełnie płaską sylwetę, gdy go pod światło trzymamy. Zadania tego rodzaju, jak na kartce reprodukowanej pod rys. 16, lub 17 czy 18, są przykładami przedstawianych płasko w sylwetach przedmiotów, które przecież wcale nie są w rzeczywistości



Rys. 16



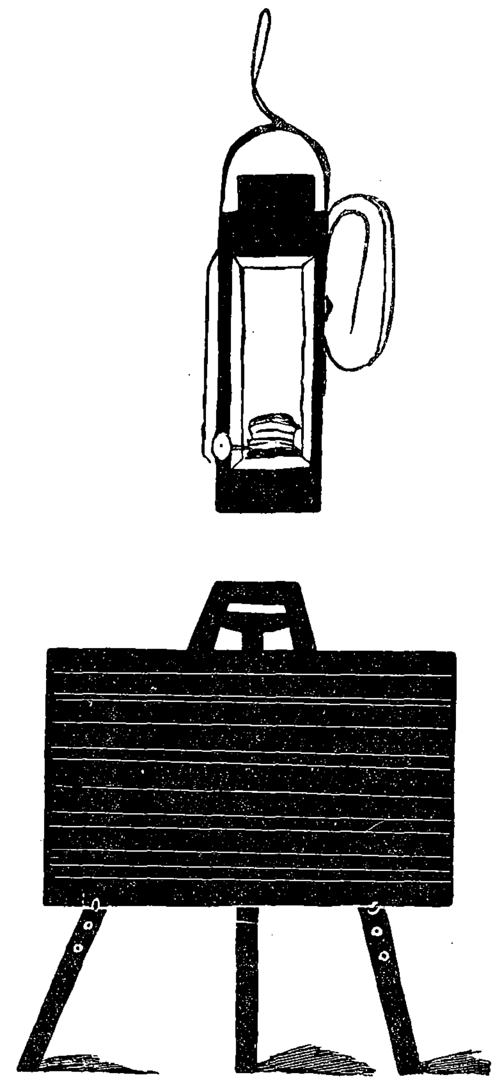
Rys. 17

płaskiemi. Czyż nawet sylweta dzwonnicy przy starej cerkwi w Drohobyczu (rys. 19) sprawi uczniowi 11-letniemu większe trudności, jeśli się go postawi przed nią tak, żeby widział tylko ścianę jedną i szkicem na boku oraz ustnie

wyjaśni mu się, jak ma schematycznie rozdzielić sobie całą figurę na sześć figur geometrycznych. To geometryzowanie form wszelkich pomaga niezmiernie do jasnego uprzytomnienia sobie ogólnej budowy przedmiotu i ułatwia trafne uchwycenie rzeczy zawsze — przedewszystkiem zaś u dziecka, któremu trzeba ułatwić orjentację. Z pewnością uchwyci ono kształt, gdy zobaczy, że dach dzwonnicy (str. 42) składa się właściwie z dwóch trójkątów równoramiennych (I i II), że ganek pod nim jest leżącym prostokątem (III), że oszalowana deskami ściana (IV) jest trapezem dość zbliżonym do kwadratu, okapowy dach (V) nie jest niczem innem, jak tylko wąskim a długim trapezem, a poddasze pod nim (VI) znowu zbliża się kształtem do prostokąta. I cała trudność potem polega już tylko na dobrem ustosunkowaniu długości do wysokości każdej z figur geometrycznych.

Geometryzowanie form

Przykład niniejszy potwierdza też nasze twierdzenie, że ten sam przedmiot często może być tematem równie dla ucznia 11-letniego jak i dla dorosłego młodzieńca, a różnica leżeć ma wtedy w trak-

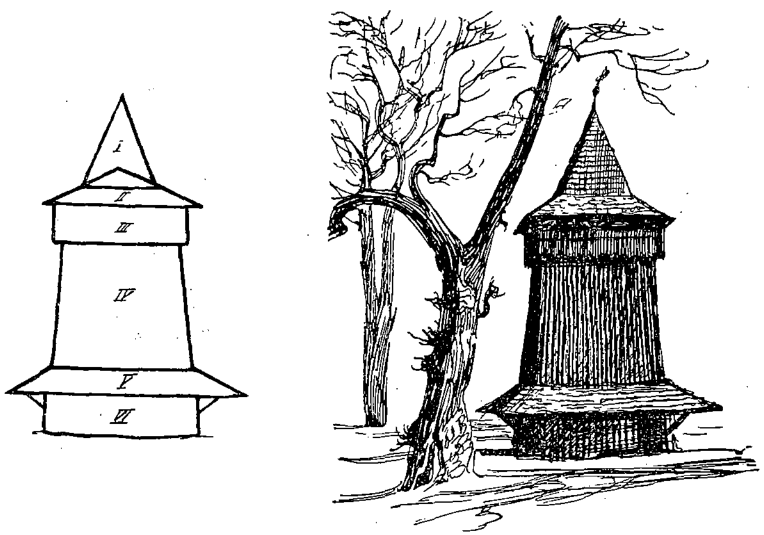


Rys. 18

towaniu modelu. U dziecka zadowolimy się sylwetą ujmującą w przybliżeniu charakterystyczny kształt, gdy od ucznia starszego pragnęlibyśmy już otrzymać poprawniejszy obraz plastyczny ze scharakteryzowaniem nawet powierzchni i materjału budowlanego.

Pion i poziom. Nie abstrakcyjna linja, lecz konkretne przykłady łatwe, linjami temi ograniczone

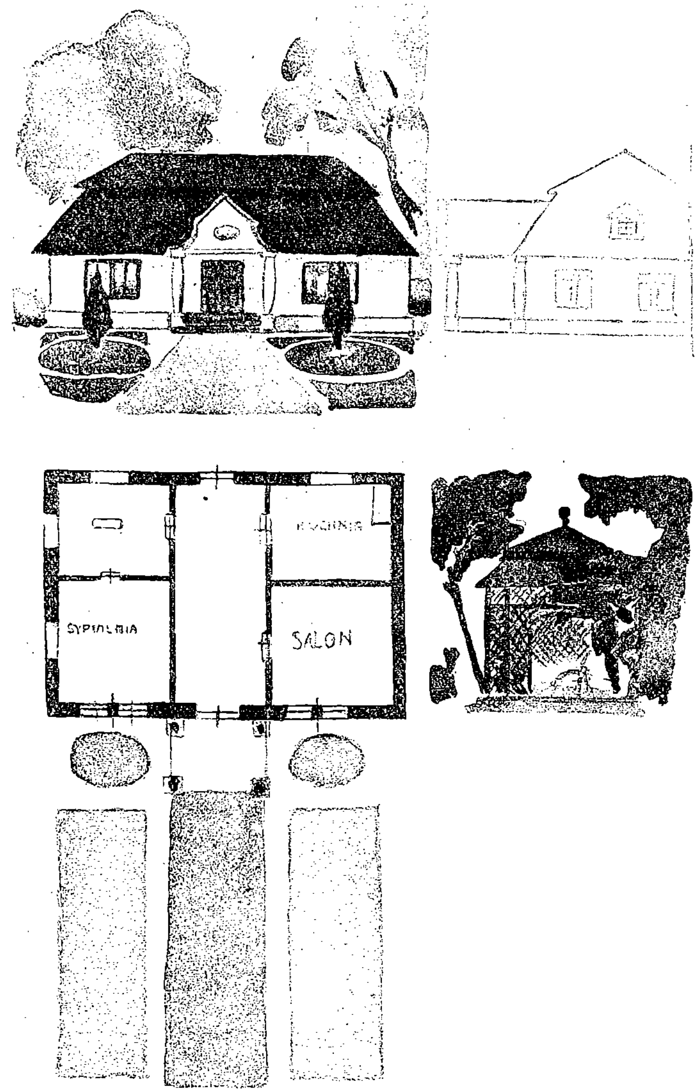
Na rys. 6 przedstawiliśmy drzwi, zwyczajne, drewniane drzwi w klasie. Rysują je uczniowie początkujący obok wyżej omówionego celu także dlatego, aby zapoznać się z pionem i poziomem. Bo zastarzały sposób ćwiczenia w linjach pionowych i poziomych przez kreślenie ich obok siebie na kartce do niczego nie prowadzi. Jeżeli



Rys. 19

jedną z nich nieco ukośnie dziecko narysuje, to i dalsze wypadną ukośnie, gdyż linja poprzednia zmyli je z pewnością; nie wiedząc samo o tem, że właściwie kieruje się równoległością, stara się następne pionowe kreślić równolegle do poprzedniej. Jeśli zatem poprzednia skośnie wypadła, to i następne będą fałszywe i wskutek tego zadanie zupełnie chybi celu. I biorąc do ręki taką polinjowaną kartkę papieru, zastanawiam się nad tem, co właściwie zamierzał nauczyciel i czy zdawał sobie sprawę z tego, poco on to robi. Czyż nie lepiej, żeby dziecko, rysując front domu (rys. 20), t. j. ścianę prostokątną, nakrytą da-

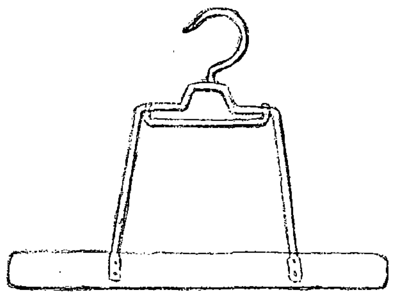
chem w kształcie trapezu, chcąc nie chcąc, musiało kreślić linje pionowe i poziome? Gdy w ścianie umieści się okna i drzwi, a więc prostokąty, znowu musi baczyć



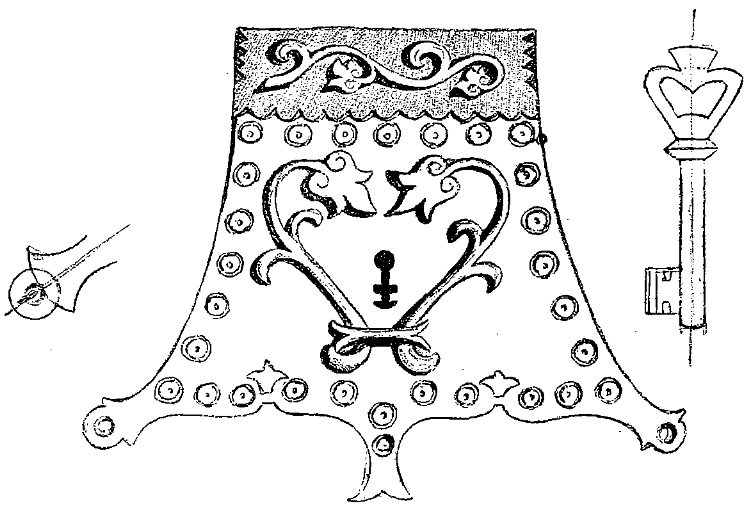
Rys. 20

na trafne postawienie pionowych i poziomych, bo odrzwia nie mogą być przecież osadzone pochyło, okna tak samo. Sam przedmiot przytem będzie dziecko żywo interesował.

Z jaką ono ochotą rysuje domek, w którym mieszka lub który widzi ze swego okna! Ani sobie zdaje sprawę z podstępu, jakiego szkoła użyła, by, dając do rysowania interesujący, upodobany motyw, przemycić przy sposobności ćwiczenie, które samo w sobie bez tej przyprawy byłoby zbyt nudne. Dobry pedagog zawsze powinien dbać o to, żeby lekcję uczynić zajmującą; rzeczy trudne lub suche podać tak, aby dziecko z łatwością i chęcią je przyjęło. Rozumiem lekarza, który, zapisując przykre lekarstwo, poleca aptece podać je z przymieszką cukru lub czekolady. Pragnęlibyśmy dożyć chwili, kiedy pedagogowie zrozumieliby ideę Jana Jakóba Rousseau tak, jak on ją rozumiał. Nazwał sztuką „uczyć wśród zabawy“. Istotnie. Cho-



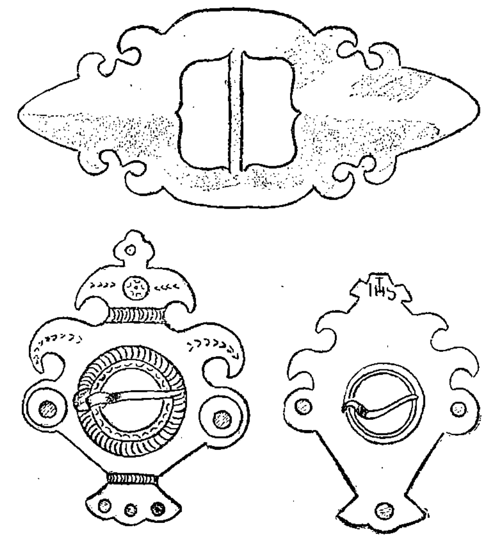
Rys. 21



Rys. 22

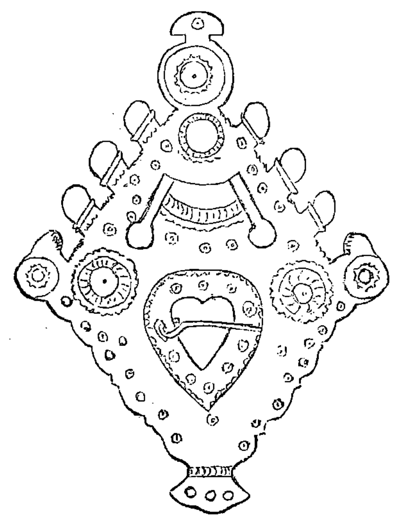
dzi tu nie o samą zabawę, lecz o naukę, ale podaną tak zajmująco, jakby mimochodem i od niechcenia; tak, aby dziecko nawet nie dostrzegło, że się uczy, że pod pozorem zabawy przemyca się konkretne wiadomości. Za-

pewne, że to rzecz niełatwa, w niektórych razach nawet istotnie nie do przeprowadzenia; ale nie da się zaprzeczyć, że wiele wiadomości i to nawet z zakresu ścisłej wiedzy, która napozór tylko musi być traktowana jako masa suchych twierdzeń przemocą w mózg wtłaczanych, da się przecież uprzystępnić przy pomocy psychologicznych podpór i skojarzeń, że stanie się raczej zajmującą rozrywką, niż przykrą lekcją.



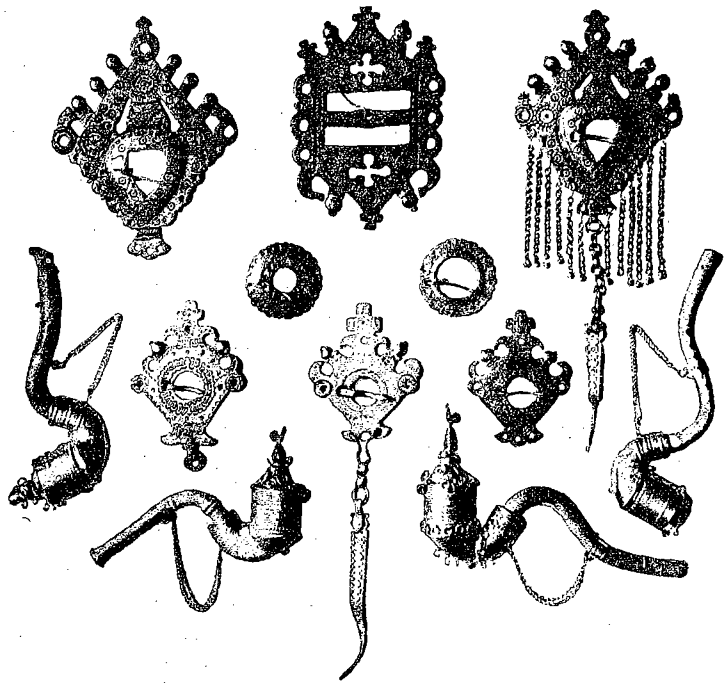
Rys. 23

Czy potrzebna w tym wypadku wprawa w odczuwaniu należytem kierunku pionowego i poziomego nie mogłaby być nabyta w sposób zajmujący i łatwy przez konkretne przykłady zamiast kreślenia linij abstrakcyjnych bez sensu i związku? Czy podany niżej przykład domku (rys. 20), lub drzwi (rys. 6 i 7) nie będzie dla młodzieży więcej interesujący? Zresztą znajdzie się poddostatkiem przykładów podobnych, a dobrze służących powyższemu celowi. Rysunek drzwi mówi zresztą o t. zw. podziale powierzchni. Jest tu bowiem kilkanaście prostokątów, jeśli zważymy, że



Rys. 24

prócz odrzwi i skrzydeł drzwi, szereg wnęków i ich obramienia tworzą również formy prostokątne. Cała rzecz polega na należytej ocenie stosunku wielkości do szerokości każdego równoległoboku. Z wnęków (rys. 6) najwyższy jest też najdłuższym, dolny więcej zbliża się do kwadratu (choć różnica między wysokością a szerokością tego pola jest jeszcze odrazu widoczną), środkowy zaś a zarazem najmniejszy jest całkiem niski, wskutek

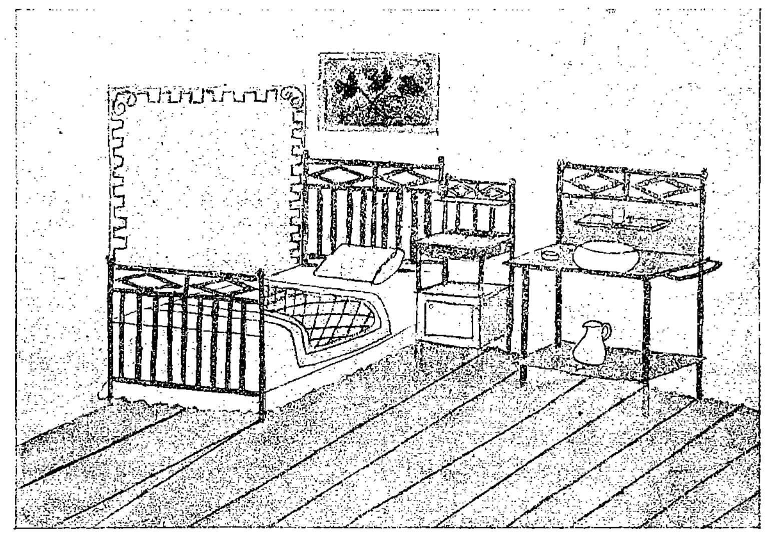


Rys. 25

czego uważać go musimy za prostokąt leżący. Każdy prawie sprzęt dzisiejszy, prostolinijny mebel z sypialni — jak to wogóle dzisiaj robią, zarzuciwszy zupełnie dawne bogato rzeźbione sprzęty — daje doskonały model do ćwiczenia w architektonicznem dzieleniu powierzchni, w rozmieszczaniu pól w obrębie danego prostokąta. Przyczółek łóżka, szafa, bok stołu, kredens, szafka nocna — to wszystko skromne i prostolinijne działa raczej swą architektoniczną strukturą niż rzadko spotykanym dziś ornamentem i dlatego nadaje się dobrze do ćwiczeń dla

początkujących. Stosujmy je tedy często i tak, aby zajmujący model pociągał i zachęcał do rysunku.

Nie sposób przytaczać tu więcej przykładów na płaskie modele; wyszuka ich sobie nauczyciel tyle, że nie starczy mu lekcyj na pomieszczenie tak wielkiej ilości tematów stosownych. Tu pragniemy jeszcze pokazać, jak dobrym tematem może być w tym zakresie ściana szkolna (rys. 7) z obrazami, tablicą, drzwiami i t. d., lub ściana we własnym pokoju ucznia, choćby tu i ówdzie z nadprogramowemi próbami nieudolnej perspektywy (rys. 26).



Rys. 26

Zamieszczone w reprodukcji (rys. 21) wieszadło, w zakresie płaskich przedmiotów, szczególnie nadaje się na model dla początkujących, dzięki prostocie swej formy. Bo mamy tu najzwyklejsze dwie proste listewki z drzewa, do których przymocowane z drutu ściski w kształcie trapeza równoramiennego z podobną formą u szczytu i haczykiem kształtu pytajnika.

Sylweta łatwa, a przytem zajmująca, wcale dobrze uprzystępnia wyszukiwanie wzajemnego stosunku wymiarów. Na załączonej ilustracji (rys. 22) przedstawiamy zamek w blasze zdobionej ornamentem i wykrojonej w interesujący kształt jakby jakiejś klapy z otworem na

klucz, którego główka ma także formę niezwykłą. Będzie to model wcale odpowiedni dla klas najniższych szkoły średniej, bo składa się z najłatwiejszych elementów rysunkowych.

Spinki góralskie jako model płaski

Klamry mosiężne i spinki góralskie, przedstawione na rys. 23 i 24 oraz w reprodukcji fotogr. rys. 25 od skromnych w formie do bardzo bogatych w wykroje zewnętrzne i wewnętrzne, a przytem wzbogacone ornamentem żłobionym lub wytłaczanym, należą do bardzo charakterystycznych dokumentów sztuki ludowej stosowanej, jak zresztą zwykle u ludu, do wyrobów użytkowych. Leży to już w naturze górala, przesiąkniętej sztuką, że każdy szczegół jego ubrania i każdy przedmiot w jego otoczeniu musi być artystyczny, by zadawalał wrodzoną mu potrzebę piękna. To też weźmy każdą rzecz, każdy drobiazg góralskiego wytwórstwa — a wszystko okaże się sztuką. Zwykłą klamrę, spinającą pas rzemienny (tłoczony zwykle i wybijany gwoździkami), która u przeciętnego mieszkańca miasta nie wychodzi poza najpierwotniejszą użytkową formę, góral musi wykroić w bogato rozwiniętą płaską sylwetę nieraz tak suto zdobną, jak na rys. 24.

Jak malowidła na szkle, jak czerpaki, łyżniki, skrzynki, ciupagi, pazdury i wogóle wszelkie okazy sztuki góralskiej zbierali zapalęni jej wyznawcy, tak i na spinki znaleźli się amatorowie, których zamiłowaniu niejeden zbiór zawdzięcza sporą ilość istotnie ładnych okazów. Mają je muzea etnograficzne i ludoznawcze, ale mają i osoby prywatne. Uprzystępnić je młodzieży szkolnej powinno być miłem zadaniem Dyrekcyj Muzeów i posiadaczy zbiorów prywatnych. Przy sposobności bowiem zapoznaje się młodzież z okazami swojskiego przemysłu w dość dostępnej postaci: model bowiem płaski i zwykle nieskomplikowany nadaje się doskonale do użycia w najniższych klasach szkoły średniej. Rysowanie go winien jednak nauczyciel poprzedzić krótkiem omówieniem w kilku słowach dotyczącej gałęzi sztuki ludowej góralskiej, jej cech i przejawów, tudzież wyjaśnieniem zastosowania spinki w ubiorze.

W razie, jeśli przedmiot zbyt mały nie jest dostępny całej klasie, wystarczy podać go do dokładnego obejrzenia każdemu uczniowi, a prócz tego narysować go schematycznie w znacznem powiększeniu na tablicy dla tem jaśniejszego opanowania kształtu, poczem szkic ten należy zmazać.

Odznaki wojenne

Kolekcja odznak wojennych polskich z okresu walk o wolność Narodu, a potem o ustalenie granic, dostarczy nam także niezgorszego materjału na model, ponieważ przedmioty te o płaskiej formie i łatwej sylwecie — przeważnie w kształcie krzyża — nie nastręczają uczniom większych trudności. Zapewne sam orzeł stylizowany nie będzie łatwym tematem dla 10-letniego chłopca, ale umiłowanie tematu zdwoi siły małego rysownika. Ponieważ zwykle projekt medaljonera przeszedł już przez ocenę znawców-artystów, możemy i z artystycznych względów ze spokojem stosować ten temat w najniższych klasach, nie poprzestając na gromadzeniu odznak dla celów czysto kolekcjonerskich. Krzyż Obrony Lwowa czy Obrony Kresów czy odznaka Virtuti Militari na trójkątnej wstążce pasiastej w barwach narodowych będą nietylko łatwym i miłym modelem, nietylko będą uszlachetniać smak swą wartością artystyczną, ale jako temat ściśle zespolony z uczuciowemi strunami duszy naszej młodzieży, znanej z płomiennych uczuć miłości Ojczyzny, będzie jednym więcej epizodem w systemie wychowywania w duchu narodowym.

Do tego samego celu zmierza i rysowanie godeł i tarcz herbowych ziem polskich i województw (rys. 12 i 13). Figury heraldyczne niestety często sprawiają młodzieży już większą trudność tak, że trzeba nieraz dobrze pomyśleć, komu dać który model. Zależnie bowiem od indywidualnych zdolności poszczególnych uczniów i ich umiejętności technicznej nawet najtrudniejszy motyw może być z powodzeniem traktowany jako model do rysunku, ale trzeba stosownie dobierać wykonawców. Dużych modeli tarcz nie mamy, powinno się je dopiero zrobić, choćby dla udekorowania sieni i klatek schodowych. Zresztą raz zrobione w dużym formacie mogą następnie służyć za model dla całej klasy na niższym stopniu nauki przy zastosowaniu tych wskazań dydaktycznych, o których mówimy na innem miejscu. I ta kategorja modeli, obok celów czysto naukowych, przyczynia się do umiłowania przeszłości naszej, a przez to i do wychowania młodzieży w duchu narodowym.

MODELOWANIE

Ponieważ mówimy w tej książce o plastycznem uzmysławianiu przedmiotów martwych, powinniśmy omówić wszelkie sposoby wyrażania się zapomocą formy. A więc i modelowanie, jako najpierwotniejszy sposób bezpośredniego oddawania widzianego przedmiotu bez żadnego filozofowania, musi być tutaj bodaj krótko traktowane. Ta bezpośredniość przenoszenia bryłowej formy z natury w również bryłowy kształt w glinie sprawia, że zasadniczo jest modelowanie i prostszym i łatwiejszym sposobem mówienia plastycznego. Może kto zrobić nam zarzut, że tę tak ważną kategorję ćwiczeń przebiegamy pośpiesznie; obronimy się stwierdzeniem, że modelowanie w naszych planach dla szkół jest pojęte jako twórczość częścią z wyobraźni, częścią zaś z pamięci; nie ma zaś charakteru studjum z modelu. Dlatego nawet w nazwie zatrzymano bezpretensjonalne miano modelowania zamiast rzeźbienia. Ponieważ twórczość z wyobraźni ani z pamięci nie wchodzi w zakres tej naszej pracy, więc jedynie wspomniemy o formowaniu w glinie według modelu i z modelu w dokładnem studjum. Jest to możliwe tylko w dalszych latach nauki i w bardzo ograniczonym zakresie. Zrazu tylko pojedyncze przedmioty t. zw. martwej natury, później można już i grupę nieskomplikowaną popróbować. Trudność największa będzie polegała na zmniejszaniu wymiarów, bo zresztą tworzenie z martwej natury nie przedstawia trudności takich, jak rzeźba z żywego modelu, która to dziedzina nie wchodzi już w zakres naszej pracy.

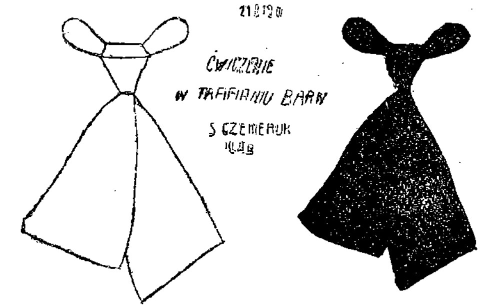
ĆWICZENIA Z MODELU W TRAFIANIU WŁAŚCIWEGO KOLORU

Niewiele miejsca im poświęcimy mimo, że są tak niezmiernie ważne zwłaszcza dla dziewcząt.

Zmienność oświetlenia w naturze, w pejzażu, sprawia, że o lokalnym kolorze na otwartem powietrzu trudno mówić jako o wartości stałej. W sali jednak barwa właściwa przedmiotu naogół niewiele ulega zmianie. Ponieważ

wyszukiwaniu barw lokalnych poświęca się w nauce szkolnej stosunkowo zawiele czasu, zamiast ograniczyć je do rozmiarów jednej tylko kategorji ćwiczeń, przeto przejdziemy pokrótce kilka przykładów z tej dziedziny nauki.

Dwa kajety, jeden w oprawie niebieskiej, drugi ceglastej, przytwierdzamy do tablicy. Młodzież dobiera barwę mniej więcej tę samą. Jeśli ona będzie w przybliżeniu podobną do tego rodzaju błękitu, jaki jest na kajecie i w przybliżeniu tak ceglastą jak na drugim modelu, wystarczy nam na początek. Szereg ćwiczeń podobnych zamieniamy stopniowo na ćwiczenia w rozróżnianiu barw coraz bliższych sobie, np. fiolet i granat, minja i pomarańczowy, karmin i buraczkowy i t. d. Różnice między niemi już są znacznie mniejsze, rozróżnienie więc musi być więcej wyszczególnione. Wreszcie rozwieszamy dwie materje, np. dwie wstążki jedwabne, obydwie zielone, ale jednej zieleń nieco zimniejsza (z przymieszką niebieskiej), druga więcej ciepła — z domieszką żółtego koloru. Trafne rozróżnianie subtelnych różnic może nastąpić dopiero po wielu próbach i ćwiczeniach. Ryc. 27 przedstawia krawatkę koloru buraczkowego, który jako barwa lokalna, miał być ściśle wyszukany. Niestety farby wodne mało się nadają do nauki tego rodzaju, bo wielu barw zupełnie nie można wydobyć. Wogóle akwarelowa technika, już sama przez się trudna, w szkole tylko z konieczności jest tolerowana wobec tego, że najodpowiedniejsza do studjów technika olejna nie da się zastosować z powodu niewygodnych właściwości farb powoli schnących.



Rys. 27

Przez dobieranie koloru identycznego z wzorem i przez rozróżnianie między dwiema barwami podobnemi, w myśl Baine'a tezy rozróżniania i upodabniania, wykształca się wrażliwość na barwy. Dar drogocenny, kto go posiada. A kobiety już z natury więcej skłonne i wra-

żliwe na koloryt, potrzebują go w życiu praktycznem ciągle. To też w żeńskich szkołach zalecałbym częstsze ćwiczenia nietylko w malowaniu, ale w rozróżnianiu barw na oko. W tym celu z serji stu kilkudziesięciu włóczek różnobarwnych lub jedwabi nawiniętych na kartoniki wybierzemy dwa lub trzy kolory bardzo podobne do siebie i polecimy je rozróżniać i określać słowami, na czem różnica polega. Albo dając kawałeczek (próbkę) materji, życzymy sobie, aby panienka dobrała wśród owej pokaźnej gamy stu kilkudziesięciu lub nawet kilkuset kolorów nić jedwabną najwięcej podobną w kolorze do próbki. Takie dobieranie barw można też robić i na papierach kolorowych, chociaż tu gamę mamy zbyt skromną. Zakłady witrażowe Watykanu miały przed wojną 32.000 kolorów barwnego szkła; zakład mozaiki miał też kilkanaście tysięcy odcieni barwnych kostek. Przy tak ogromnej skali można już swobodnie się obracać i barwę według projektu artysty dobrać z nadzwyczajną dokładnością zupełnie tę samą. Tu musimy się znacznie ograniczać.

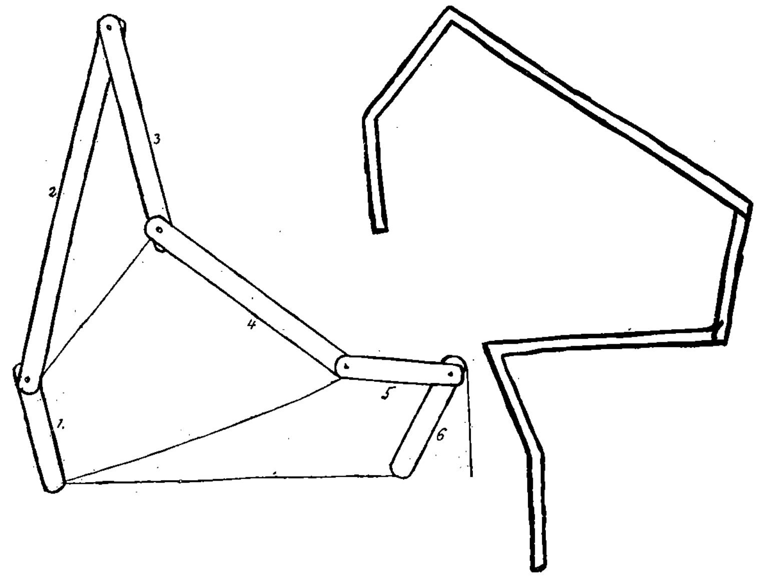
W późniejszych zadaniach, przy obrazowaniu naczyń barwnych i drobnych przedmiotów nie pozwalajmy na rozrywanie obrazu mnogością kolorków zwykle z przesadą podkreślanych przy uwzględnianiu Bóg wie jakich drobiazgów. Jak w rysunku, w modelowaniu i t. d., tak i w malowaniu żądajmy syntezy, uproszczenia niezbędnego. Tylko główne, zasadnicze tony, widoczne przy lekko zmrużonem oku, powinny być ujmowane z pominięciem barwnych szczegółów drugorzędnych.

ODCZUWANIE KIERUNKU LINJI

Ćwiczenia perspektywiczne wyprzedzone być powinny przez t. zw. ćwiczenia kierunkowe.

Dla nauki w trafnem odczuwaniu właściwych kierunków linij można użyć deszczułkowego metra (rys. 28), ponieważ ruchome jego odcinki decymetrowe pozwalają wykręcać je w różnych dowolnych kierunkach. W ten też sposób rozmyślnie go układamy i przytwierdzamy do pionowej powierzchni tablicy. Jasny zygzak na czarnem tle tablicy zdaleka będzie się wyraźnie zarysowywał.

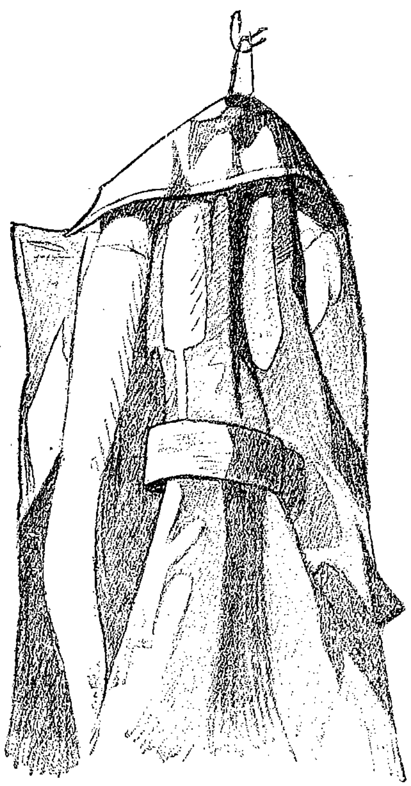
Pierwszy odcinek skrajny z lewej ustawiony jest najwięcej stromo; zbliża się zatem najwięcej do kierunku pionowego. Potem trzeci (dwudecymetrowy), drugi (trzechdecymetrowy), jednak w przeciwną stronę pochylony, następnie szósty, t. j. ostatni skrajny z prawej; czwarty już więcej położysty, a wreszcie piąty leżący i niemal do poziomu zbliżony. Oczywiście cel tego zadania byłby chybiony, gdybyśmy nie żądali od młodzieży najdokładniej-



Rys. 28

szego odszukiwania tych samych kierunków, tych samych nachyleń, które występują na modelu. Linje pomocnicze pionowe i poziome ułatwiają orjentację w kierunkach (nachyleniach), zaś ukośne, łączące punkty końcowe odcinków, pozwalają wyznaczyć ich długość. Z pionem należy porównywać zawsze linje o kierunkach stromych, poziomu zaś używać do pomocy przy ocenie linij położystych. Kąt ostry bowiem zawsze łatwiej pojąć we właściwym wymiarze, niż kąt rozwarty. Wogóle większy kąt trudniej ocenić niż mniejszy. Nie będziemy zatem odcinka wybitnie stromego porównywali z poziomem, a położystego z pionem, lecz naodwrót. Zadania tego rodzaju nie należą do zajmujących. Czynność, której przytem żądamy,

jest bowiem dosyć suchą i zbyt trudną, aby można było spodziewać się żywszego interesu dla niej. Ponieważ naszym obowiązkiem jest starać się, by temu zaradzić przez ożywienie nauki, wybieramy możliwie barwny, użytkowy i koniecznie konkretny przedmiot na model, a nadto przez ciągłe porównania i barwne, plastyczne omawiania rzeczy staramy się obudzić dlań żywsze zajęcie. Zadania takie są ogromnie pożyteczne, raczej, powiedzmy, konieczne. Bez trafnego bowiem odczuwania kierunków linij nie można ruszyć z miejsca przy studjum natury. Bo czyż pokusi się kto o temat bodaj trochę trudniejszy, cokolwiekbądźby to było — weźmy np. perspektywiczny widok ulicy wgłąb idącej, by mógł obejść się bez skośnych i to nader starannie wyszukanych? W swobodnie obranym motywie każdym bez wyjątku musimy się najprzód rozeznać; musimy jakąś ukośną uznać za linję wyjścia, do której dostosujemy dalsze skośne. Rysunek perspektywiczny jest tylko zespołem mnóstwa linij skośnych o różnych kierunkach, a cała trudność linijnego rysunku perspektywicznego polega właśnie na odszukaniu ich i trafnem rozmieszczeniu na płaszczyźnie rysunku.



Rys. 29

ŚWIATŁOCIEŃ

Ponieważ podzieliliśmy naukę plastycznego przedstawiania przedmiotów na kategorje ćwiczeń wedle specjalnych celów, którym one mają służyć, musimy i zagadnieniu światłocienia wyznaczyć należne mu miejsce, zwłaszcza, że rozmieszczenie plam w silnem świetle wskutek stapiania się w jedną całość cieniów własnych i rzuconych zupełnie niezależnie od rysunku konturowego zmienia najzupełniej fizjognomję przedmiotu oświetlonego. Rzecz nietylko nabiera plastyki, ale staje się więcej interesującą. Kurtka uczniowska na wieszadle (rys. 29), oświetlona silnem światłem, rozdziela się na szereg plam światła i cienia o granicach przekreślających w poprzek kontury fałdów



Rys. 30

i zarysy przedmiotu. W świetle też, chociażby było rozproszone, tłumaczy się lepiej modelowanie powierzchni przedmiotów. To też bogate, fałdziste szaty, materje wiotkie, wstążki i kokardy dają szczególnie wiele sposobności do ćwiczenia w wymodelowywaniu powierzchni (rys. 30).

Ponieważ w toku rozprawy przy sposobności omawiania każdego przedmiotu zosobna zwracamy uwagę na oświetlenie, tutaj poprzestajemy na stwierdzeniu zasadniczych objawów wrażeniowych w związku z oświetleniem przedmiotów.

PRZEDMIOTY W PERSPEKTYWIE

Perspektywa. Jej charakter poglądowy

Zbliżamy się do pojęcia perspektywy.

I tu sęk. Ile różnych najfałszywszych poglądów na sposób udzielania wiadomości z tego zakresu, ile rozbieżnych zdań ściera się tutaj ku szkodzie młodzieży, na której się eksperymentuje!

Nieszczęście chce, że istnieje nauka perspektywy konstrukcyjnej jako przedmiot potrzebny inżynierowi, architekcie, projektantowi — wogóle pracownikom tych zawodów, które potrzebują rysunków robionych przy pomocy przyrządów. Ponieważ perspektywę tę wraz z geometrją wykreślną wcielono do przedmiotów, które każdy rysownik-nauczyciel winien umieć i które też są przedmiotami egzaminu profesorskiego, wielu prostodusznych nauczycieli mniema, że mają uczniów raczyć tem samem, czego sami się nauczyli.

Nie wierzmy konstrukcjom, pójdźmy za wrażeniem!

Ci w klasie II jedenastoletniemu chłopcu pakują do głowy wiadomości teoretyczne, a że trudno przytem ominąć konstrukcje, nauka rozpoczyna się od wykreślania na tablicy i w bruljonach Bóg wie jak zawiłych konstrukcyj, na które poświęca się kilkanaście lekcyj, co wynosi okres czasu liczony na miesiące. Wykład ma charakter teoretyczny, wiedza podawana znamię ścisłej, tak jak geometrja czy analityka. Rezultat taki, że po wyrwaniu kilkunastu tygodni z nazbyt nikłego czasu na rysunek przeznaczonego, dziecko nauczy się rysować konstrukcyjnie koło w perspektywie tak, jak ono w rzeczywistości nigdy nie wygląda; nauczy się wykreślać krzesło, którego najbliższa noga będzie horendalnie długa w porównaniu z czwartą, tylną; nauczy się rysować stół w perspektywie prostej w ten sposób, że przednia krawędź jego wierzchu będzie pozioma, a boczna krawędź ukośna. Będą to potworne fałsze; chociażby nawet teoretycznie były do pomyślenia, niemożliwe w rzeczywistości. Bo koła nie możemy tak widzieć, ażeby dalsza część jego była tak bardzo odległą od łuku przedniego, by miała powstać figura jakaś zniekształcona i niepodobna do koła; krzesło w naturze nigdy nie wykazuje tak ogromnej różnicy w wymiarach między przedniemi a tylnemi nogami, chyba, że patrzymy na nie ze zbytniej bliskości, ale w takim razie nie możemy obją́ć go jednym rzutem oka, lecz musimy wodzić okiem z góry na dół, by je całe zobaczyć. A prostokątna deska pozioma w rzeczywistości nigdy nie może się oku tak przedstawić, by jeden bok był linją poziomą, a drugi skośną. Gdy bowiem spojrzymy nań, przemieszcza się punkt widzenia na sam przedmiot tak, że musimy oba boki prostokąta widzieć jako linje skośne. Mianowicie jeden pójdzie w lewo w górę, drugi w prawo w górę, o ile płaszczyzna ta leży pod horyzontem. Jak w aparacie fotograficznym soczewka, skupiając zawiele promieni i włączając w obraz zbyt wielki krąg, fałszuje rysunek, wyolbrzymiając przedmioty zbyt bliskie, a zmniejszając dalsze — tak i konstrukcja nie liczy się z możliwościami fizjologicznemi oka ludzkiego.

Zapytuję tedy, poco zwolennik teorji konstrukcyjnej męczy młodzież, jeśli ma ją fałszów uczyć? Czy nie lepiej zaufać wrażeniu i własnemu poczuciu, niż konstrukcjom, które dają w rezultacie efekta przeciwne naturze?

Gdzie może konstrukcja być przydatną

Rzecz warta zastanowienia. Nie przeczymy, że w pewnych zawikłanych zadaniach, z któremi spotyka się uczeń szkoły przemysłowej, może zdarzyć się potrzeba konstrukcyjnego wykreślenia, np. kondygnacji schodów krętych z jakąś kolumnadą lub czegoś podobnego, gdzie istotnie potrzeba akuratności, którą daje konstrukcja dobrze przemyślana i licząca się z warunkami fizjologicznemi patrzenia. Ale to robi przemysłowiec, uczący się technicznego lub zawodowego rysunku, a my tutaj mamy na uwadze rysunek w szkole ogólnie kształcącej!

Wartość pierwszego wrażenia

Głębsze wnikanie w istotę perspektywicznego rysunku przekonywa nas, że wyczucie skośnych kierunków stanowi tu istotę rzeczy: kto nabędzie tyle wprawy, że umie sobie poradzić z każdą skośną, podoła też trudnościom w dobrem narysowaniu przedmiotu nawet dość trudnego. Chodzi tu przecież zresztą o wrażenie, nie zaś o pedantyczną akuratność... by czasami nie uchybić na pół milimetra. Wiemy z doświadczenia, że, jeśli idziemy za wrażeniem, to chočbyśmy je nawet nieco przesadzili, lepiej rzecz ujmiemy, niż przez bezduszne kreślenie z zapoznaniem wrażenia ogólnego. Wrażenie, pierwsze oddziałanie pobudki zewnętrznej na nas — to rzecz nieoceniona: zwykle bywa najtrafniejszem i najwłaściwszem odniesieniem się do przedmiotu.

Nie chcemy przez to powiedzieć, że znajomość zasad, jako naukowa podstawa zjawisk perspektywicznych w naturze jest szkodliwą; utrzymujemy tylko, że jest zbyteczną, zwłaszcza dla młodzieży w szkole ogólnie kształcącej i przy tak niezmiernie małym wymiarze godzin, przeznaczonych na rysunek. Czyż nie lepiej przejść odrazu do rzeczy samej, do samych zjawisk w naturze i brać je wprost na żywych przykładach w przyrodzie?

Złudzenia perspektywiczne obserwować winno się wprost w naturze

I tu metoda poglądowa, tudzież eksperyment, mają uprzystępnić młodemu umysłowi pojęcie złudzeń, przedstawić mu je dobitnie i wytłumaczyć ich przyczynę. Im jaśniej i prościej to zrobimy, tem lepiej. Złudzenia perspektywiczne, w naturze istniejące, musimy też w naturze obserwować: nie z książki, nie z teorji je poznawać. Wyprowadźmy młodzież na ulicę, o ile możności prostą i dość długą: niech patrzą w głąb jej na rzędy domów malejących coraz więcej w miarę odległości od patrzących tak, że kamienica trzechpiątrowa na dalszym planie może się wydać pozornie znacznie mniejszą od parterowego domku, stojącego niedaleko nas. A dłonią wyciągniętej ręki zdołamy zakryć nawet wieżę kościelną i gmach największy, jeśli one znajdą się w znacznej odległości od oka. Maleńka figurka człowieka zbliżającego się ku nam z oddali rośnie i staje się coraz wyraźniejszą w miarę, jak ją coraz bliżej widzimy.

Przykłady poglądowego nauczania

Szeroka droga, ulica z trotoarami, w miarę odległości zdaje się zwężać tak, że gdzieś na końcu w sinej oddali jakby się schodziły jej linje w jednym punkcie. Nazwiemy ten punkt i nazwiemy linję, do której zmierzają chodniki ulicy, czy rowy przydrożne. Patrzcie! Czy widzicie hen na krańcach granicę ziemi i nieba? Oto horyzont. Linje dachów, szeregi okien w domach, trotoary, druty telegraficzne — wszystkie proste, w istocie poziome — pozornie dla oka biegną skośnie ku horyzontowi, albo pochylając się w dół, albo wznosząc się ku górze (rys. 31). Stąd wyciągamy wniosek: zasadę o zbieżności prostych poziomych i o równoległości pionowych. Ale nie inaczej to się ma stać jak tylko przez obserwowanie zjawisk w naturze. Najprzód spostrzeżenie, zaobserwowane i zrozumiane — potem wniosek. Obejdzie się tu bez konstrukcji: natura sama starczy za nią, ba — o wiele lepiej rzecz przedstawi.

Tor kolejowy. Uczniowie stają obok szyn, potem między niemi i patrzą wgłąb. Prócz zjawiska już im znanego, t. j. zbiegania się linij szyn w dali na horyzoncie, widzą skracanie się progów drewnianych, do których przymocowano je gwoździami: im dalej, tem progi krótsze, a odległość między niemi maleje napozór. Nadto zauważamy, stojąc na środku proga, że wszystkie one są do siebie równoległe. To samo da się powiedzieć o pionowych słupach telegraficznych, które w perspektywie pozostają nadal pionowemi, mimo zmian w ich długości, grubości i wzajemnej odległości. Aleja topolami wysa-

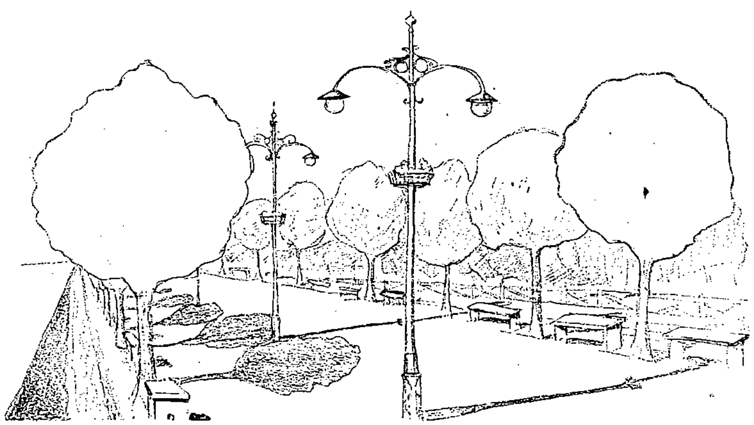


Rys. 31

dzana czy akacjami — przykład także dobry i pouczający (rys. 32). Obserwacja jedna, druga, trzecia. W ten sposób uczeń przyzwyczaja się do krytycznego patrzenia na zjawiska perspektywiczne i to zaczyna widzieć, czego dotychczas nie dostrzegał, nie zdawał sobie sprawy z tego. Jako dwuletnie dziecko musiał niezawodnie przejść przez odkrycia dziwne dlań i nowe, ale poznawszy je wówczas — później o nich zapomniał, gdyż zanadto przyzwyczaił się do nich, tak, że ocenia już odległość na podstawie doświadczenia, przemierzając drogę chodem. Zresztą nie uświadamia sobie zjawisk wzrokowych. Dopiero rozumny nauczyciel otwiera mu na nie oczy.

Pierwsze próby perspektywicznego przedstawienia głębi

I pierwsze próby rysunku perspektywicznego robione przez dzieci z wyobraźni, jeśli je pozostawimy same sobie i nie poprzedzimy lekcji dyssertacjami na łonie natury, wypadną naiwnie: droga ukośnie narysowana może się będzie zwężała w miarę odległości, ale jej krawędzie nie schodzą się w jednym punkcie. A wierzby przydrożne narysuje dziecko zupełnie pochyło, bo... przecież w jego rozumowaniu muszą rosnąć prostopadle do drogi; skoro zatem rów ukośnie narysowało, to i pnie drzew, będąc do rowu prostopadłemi, muszą wypaść pochyło. Dalsze drzewa będą może mniejsze od bliskich nas, ale muszą się jawić całe, bo dziecko nie pojmuje, jak może w szeregu drzew jedno drzewo częściowo bodaj kryć się



Rys. 32

za bliższe (a zarazem większe). Metodycznie będzie też najwłaściwsze dać temat perspektywiczny w klasie, nie poprzedzając go obserwacją; po namozoleniu się dziecka nad sposobem wyrażenia tego, co chce powiedzieć kredką barwną czy ołówkiem, potem dopiero wyprowadzamy je na świat, by zobaczyło swój motyw w naturze. Zaostrzona poprzednim wysiłkiem zdolność spostrzegawcza dziecka w lot pojmie różnicę między swem naiwnem przedstawieniem perspektywy, a rzeczywistością; drugi rysunek, robiony już po obserwacji w naturze i po ustnem wyjaśnieniu złudzenia, będzie przedziwnie dobry i trafny. Widzę tu analogję z metodą i skutkiem postępowania przy modelu płaskim. Tam pokaz krótkotrwały i mozolne obrazowanie przedmiotu z pamięci zarządzano przed ponownem pokazaniem modelu, co działało jak objawienie, orjentując natychmiast. Przy persp. ćwiczeniu mamy coś podobnego.

Tego rodzaju ćwiczeń nie żałujmy. Najprzód wysiłek wyobraźni, potem obserwacja, bo tą drogą zyskujemy dwa obrazy do porównania: jeden rzeczywisty, drugi urojony w wyobraźni. Przez wyszukanie różnicy wyodrębnia się i ściślej określa obraz właściwy. Proces powyższy ma uzasadnienie czysto psychologiczne.

A potem weźmy inny przykład: dom wolno stojący. Ale patrzmy nań nie z frontu, lecz od węgła tak, aby widzieć i front i bok. Mamy przed sobą najprostszy i najłatwiejszy graniastosłup, powiedzmy ściślej — dwie jego ściany prostokątne. Zauważymy, że górne krawędzie jego ścian będą od naroża opadać ku dołowi, jedna w lewo, druga w prawo; dolne natomiast będą się wznosiły ku górze w ten sam sposób. Będzie chodziło tylko o uchwycenie kierunków ukośnych, o zbadanie nachyleń. Rzecz wymaga dość długiego ćwiczenia i wprawy, a osiągamy ją przez szereg ćwiczeń wstępnych przy modelu płaskim już omówionych. Tam mieliśmy na jednej płaszczyźnie kilka ukośnych, które odszukiwaliśmy przez porównywanie ich z pomocniczemi poziomami lub pionami. Ocenialiśmy kąt, jaki tworzą skośne z temi pomocniczemi i w ten sposób staraliśmy się możliwie jak najskrupulatniej trafić ten kierunek ukośny, jaki widzieliśmy na modelu płaskim. Teraz rzecz o tyle trudniejsza, że ukośna ta nie leży już na płaszczyźnie, lecz idzie wgłąb. Ale pomagamy sobie pomocniczemi: ołówek ustawiony w powietrzu pionowo lub poziomo, tak, aby znalazł się tuż obok swej ukośnej, pomoże nam ocenić trafnie kierunek. Pozostaje tylko oznaczenie zwężania się ścian wskutek perspektywicznego odchylenia ich wgłąb. Tu radzimy sobie t. zw. wizowaniem, ale dopiero po naszkicowaniu całości „na wrażenie".

Zasadnicze wskazówki odnoszące się do toku postępowania przy rysunku perspektywicznym

Gdy stajemy przed modelem — niech to będzie np. kapliczka murowana, przydrożna — pierwszą rzeczą jest ustawienie ołówka poziomo w ręce wyciągniętej tak, aby znalazł się na promieniu łączącym dolne naroże muru (obydwu ścian) z okiem rysującego. Wówczas ołówek w powietrzu, ustawiony poziomo, odegra rolę linji poziomej,

przechodzącej przez naroże budynku równolegle do płaszczyzny naszego rysunku. Teraz z ponad ołówka jedna linja będzie podnosiła się w lewo w górę, druga w prawo, tworząc zresztą dwa różne kąty. Gdy te dwie dolne linje podstawy już mamy, robimy to samo z obiema linjami dachu, względnie poddasza; porównanie szerokości ścian, z których nieraz szersza wyda się w perspektywie węższą od drugiej, jeśli jest bardzo silnie odchylona od nas (od płaszczyzny tła), wystarczy, by zamknąć rysunkowe przygotowanie szkieletu lub zrębu graniastego. Wszelkie dalsze szczegóły, jak gzemsy, cokoły, załamania dachu i t. d. dadzą się później „wrysować“ w zrąb ogólny, jeśli jest on już dobrze postawiony.

Odrzućmy małe modeliki nieprzydatne do obserwowania zjawisk perspektywicznych

Zapytuję, czy nudne i trudne rysowanie brył geometrycznych (stereometrycznych) w klasie przez cały rok, jak to często zdarza się niestety widzieć, spełnia zadanie należycie? A zwłaszcza śmiem zapytać, czy drobne modeliki geometryczne — wszystko jedno: z tektury czy z drzewa — mogą dawać skrócenia krawędzi zależnie od głębokości, czy mogą przedstawiać wyraźnie zbieżność linij? Chyba nie. Więc, na miły Bóg, unikajmy przedmiotów małych, zwłaszcza takich, które są zmniejszeniami dużych przedmiotów rzeczywistych; maleńki model studni czy domku wiejskiego z ganeczkiem może być dla dziecka dobrą zabawką, ale nigdy nie powinien służyć za model! Ustawiony nad horyzontem lub (zwyczajnie) pod nim, nie daje wogóle żadnych wyraźnych złudzeń perspektywicznych, żadnych skróceń, żadnych zwężeń, żadnych zbieżności linij. A jeśli i jakichś można się dopatrzeć, to są fałszywe, zgoła nieodpowiadające rzeczywistym. Więc czemuż nie rysować wprost z natury, z dużych, silnie skracających modeli, które naprawdę uczą? Czemu dobrowolnie wyrzekać się tych korzyści, które ubocznie jeszcze przytem osiągamy?

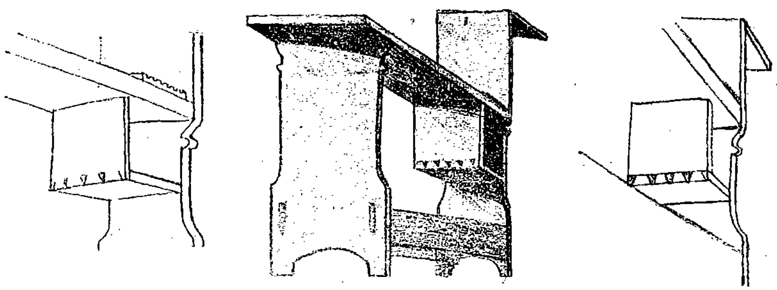
Wskazówki metodyczne

Inna rzecz — przymus. Wszak w zimie lub w późnojesienne szarugi deszczowe niepodobna wyprowadzać młodzież na mgłę, zimno lub wicher. Wtedy, zmuszeni ograniczyć się do sali szkolnej, ratujemy sytuację przez dostrajanie się do chwili: załączone reprodukcje prac uczniowskich najlepiej objaśniają, co można i trzeba rysować. A więc przynajmniej wystrzegajmy się drobnych

modeli, a biorąc o ile możności jak największe, ustawiajmy je niedaleko rysujących tak, aby mogli na modelu naprawdę obserwować zjawiska perspektywiczne. Zdarzało nam się widzieć w klasie książki pokładzione na pulpicie tej samej ławki, w której rysujący je uczeń sam siedział. Oczywiście fałszywe ułożenie takiego modelu widzianego bardzo z góry i zbyt blisko powodowało duże trudności dla ucznia i w żadnej pracy nie dało wyniku dobrego. Im trudniejsza rzecz, tem większy powinien być wysiłek nauczyciela, by młodzieży ułatwić zadanie. Więc książkę, skoro już ona ma być modelem, ustawić należałoby na ławce poprzedzającej, a nie tej samej, w której uczeń siedzi; najlepiej zaś postawić na stoliku o małym pulpicie, o ile możności ruchomym (na śrubie wykręcanym), aby można było regulować jego wysokość nad i pod horyzontem. Albo czyż może czegoś nauczyć drobniutki przedmiot widziany w perspektywie, np. pudełeczka z zapałek? Zatem dobrze namyśleć się należy nad istotną wartością każdej rzeczy i jej użytecznością jako środka naukowego. Dlatego nic nie mamy przeciw ustawianiu dużych pudeł, kufrów, walizek, krzeseł, graniastych skrzyń i skrzynek i t. p. byle to były rzeczy duże, o ile możności ograniczone płaskiemi ścianami, jasne w kolorze i wreszcie... ustawione w należytej odległości od oka.

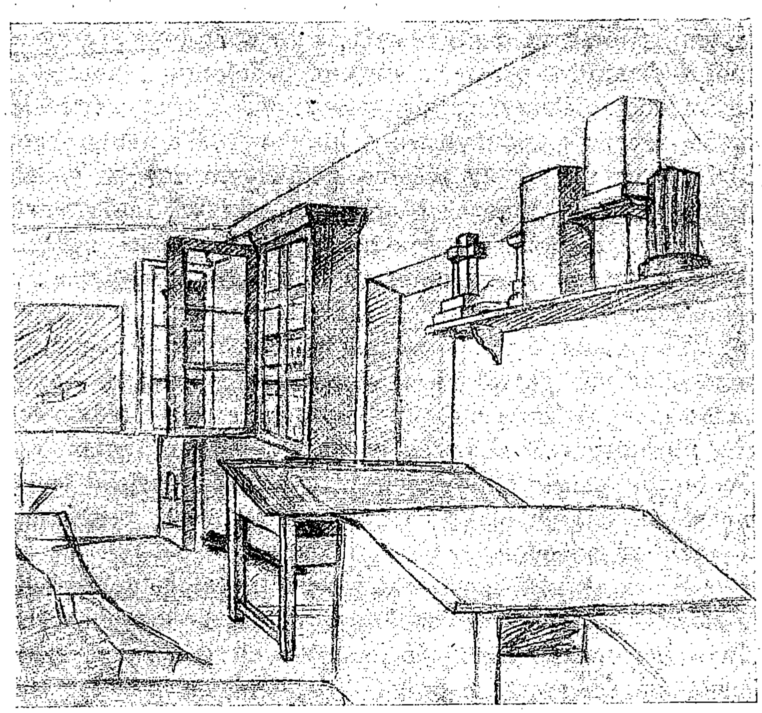
Ta odległość oka powinna być większa od minimalnego oddalenia określonego w perspektywicznych kanonach: musimy czuć się zupełnie dobrze przy studjowaniu, nie doznawać żadnych trudności, jednym rzutem oka obejmować całość z łatwością. Gdy uczeń postawi sobie model na tej samej ławce, zdejmijmy go i postawmy w większej odległości.

Prócz skrzyń, pudeł tekturowych i graniastych przedmiotów użytkowych zwyczajnie wypełnia się lekcje okresu zimowego, tudzież dżdżyste dnie innych pór roku, szkicowaniem doskonałych modeli, jakiemi są wnętrza sal szkolnych. A więc: skośnie stojąca tablica na sztalugach, piec umyślnie obserwowany z takiego punktu, aby dwie jego ściany były widoczne, drzwi uchylone, okno napół otwarte lub szereg okien wgłąb widzianych, katedra w perspektywie skośnej, ławka pojedyncza w silnem skróceniu, potem szereg ławek (rys. 33 i 34) rzędem stojących. Albo



Rys. 33

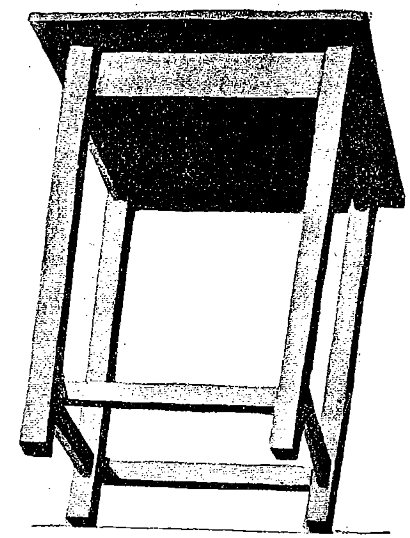
weźmy wcale ciekawy drewniany kosz na odpadki, szafkę oszkloną, która służy na przechowywanie przyborów do



Rys. 34

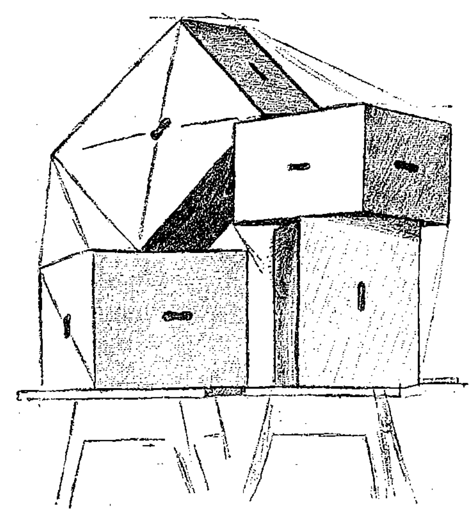
nauki — wreszcie krzesło (rys. 35), taburećiki lub lepiej jeszcze paczki do siedzenia przeznaczone (rys. 36) i te zrazu ustawiajmy pojedynczo w różnych położeniach i na-

chyleniach, potem w grupach po dwie i więcej, przyczem zaletą układu będzie zupełna swoboda. To ostatnie studjum uważamy za szczególnie poręczne, a zarazem instruktywne. Odmian we wzajemnych położeniach paczek względem siebie możemy poddostatkiem wykombinować, co jest konieczne, aby nie znużyć uczniów, przez częstsze dawanie podobnych tematów.



Rys. 35

Do zobrazowania grupy przedmiotów zabrać się trzeba z większą jeszcze ostrożnością niż przy perspektywicznem rysowaniu np. pojedynczej paczki. Tu bowiem od niezbędnego patrzenia wciąż na całość i szkicowania całej grupy odciągać nas będzie forma poszczególnych przedmiotów (paczek) wchodzących w skład grupy. Uważajmy tedy, by uchwycić odrazu sylwetę całości, w której dopiero następnie zmieścić musimy jej części składowe.

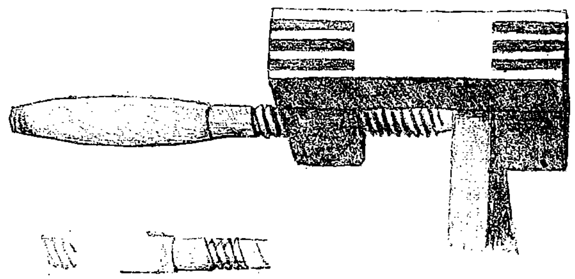


Rys. 36

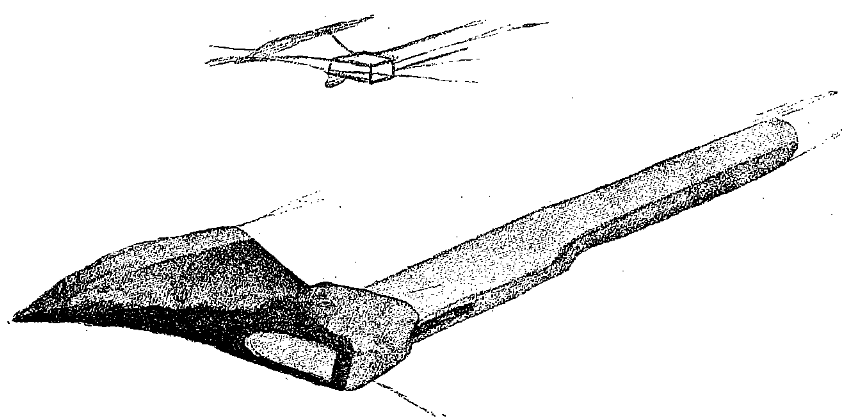
Przedmioty użytkowe w perspektywie

Już tego rodzaju przedmiot większy jak ścisk •(rys. 37), przytwierdzony do górnej powierzchni stołu lub położony na niej tak, że przedstawia się w silnem skróceniu perspektywicznem, można śmiało w dniach zimowych lub słotnych wziąć na

model w klasie. Rzecz graniasta, daje zatem wyraźne granice światłocienia, a przytem w perspektywie już i zbieżność linij równoległych nie ujdzie uwagi rysownika, jeśli obserwuje z małej odległości. Naturalnie wtedy trzebaby już postarać się o większą ilość modeli; przedmiotu takiego jak ten, o którym mowa, nie należy używać — przy perspektywicznem zadaniu — za model ogólny dla całej klasy. Już dla ucznia z trzeciej ławki rzecz ta nie ma wartości naukowej.



Rys. 37

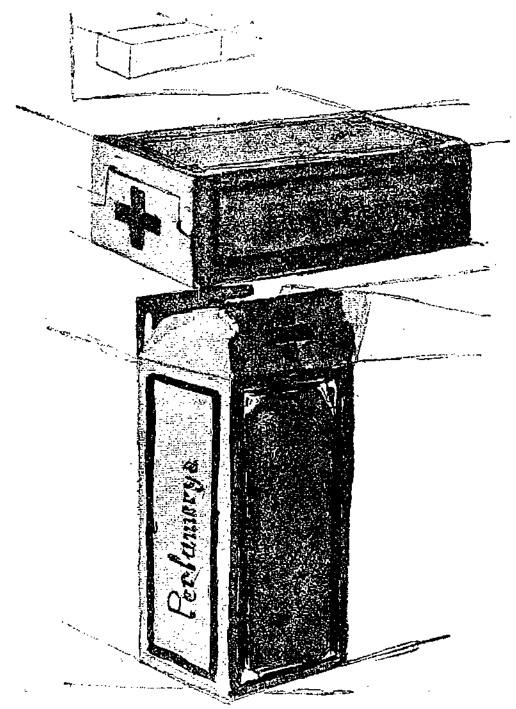


Rys. 38

Całą trudność przedstawia rysunek gwintów; po usiłowaniach ucznia, gdy dosyć się już nałamie z trudnościami, powinien nauczyciel pokazać mu ich układ w schematycznym szkicu, jak to rys. 37 uzmysławia. Ponieważ

przedmioty nieduże (jak ścisk) mogą służyć za model zaledwie grupom z kilku uczniów złożonym, trzeba koniecznie przygotować większą ilość stosownych modeli dla poszczególnych grup, na które dzielimy całą klasę. Dwóch uczniów z najbliższej ławki i trzech z następnej może zupełnie wygodnie studjować np. siekierę położoną na stoliczku, jednym z kilku, któremi posługiwać się musimy jako podstawkami pod modele. Rys. 38 przedstawia w skróceniu perspektywicznem topór zwrócony żelaznem ostrzem ku widzowi.

Inny model, zwyczajne graniaste pudełko tekturowe z waty, widzimy uzmysłowione barwnie na kartce 39 w dwóch położeniach: leżącem, które ze względu na perspektywiczne skrócenie jest trudniejsze, i drugiem stojącem z otwartemi klapami. Albo pudełko z drewnianych heblowin (rys. 40) z uchylonem wiekiem. Szkic perspektywicznego położenia u góry po prawej wyjaśnia perspektywiczny schemat linij równoległych zbieżnych w oddali na horyzoncie; szczegół zaś na boku z góry po lewej ręce, robiony przez profesora, charakteryzuje tylko sploty i wiązania wstążek drzewnych, nie tykając już kwestyj perspektywicznych modelu.

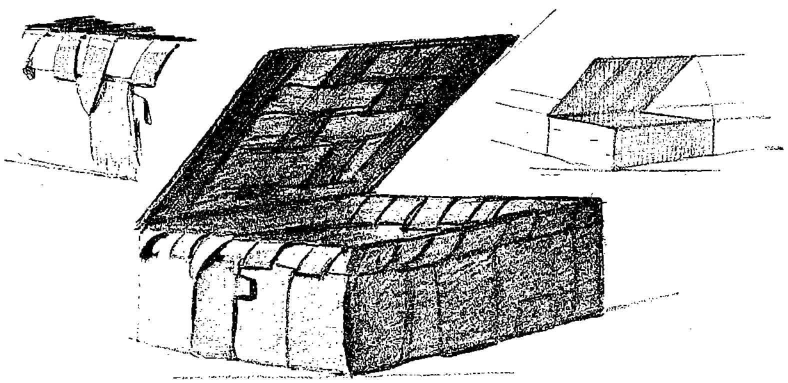


Rys. 39

Inny przedmiot (rys. 41) z żelaza kutego, przedstawiony w czterech różnych pozycjach, jest sumiennie prze-

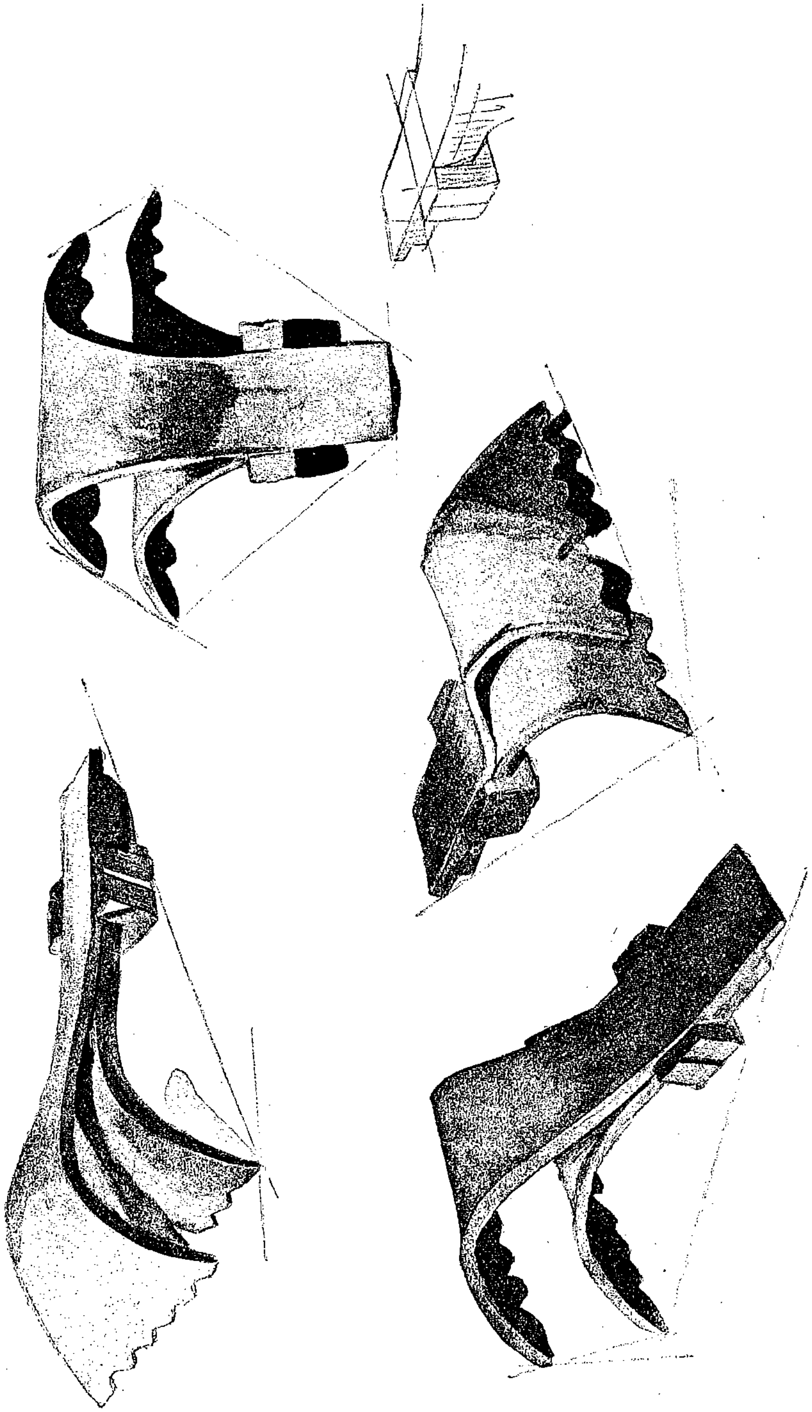
studjowany, przyczem punkty krańcowe łączą linje pomocnicze ukośne, których kierunek porównywamy z poziomami i pionami, również użytemi do pomocy. Obok schematyczne zobrazowanie chwytu spajającego obydwa kawałki sztaby żelaznej objaśnia zrozumiale konstrukcję, mimo, że użyto tutaj położenia perspektywicznego.

Przyrządy stolarskie (hebel i ścisk) lub hebel i toporek (rys. 42), zestawione w grupę na kartce 38 tak, aby hebel był nietylko widziany w skróceniu, ale i w ukośnej pozycji poprostu dlatego, aby zbyt łatwe zadanie więcej skomplikować, przedstawiają temat dość trudny: bo nietylko, że wskutek silnych skróceń utrudnia się zadanie rysunkowe, ale nadto przez zestawienie z drugim przedmiotem tworzy się grupa, której nie można inaczej rysować



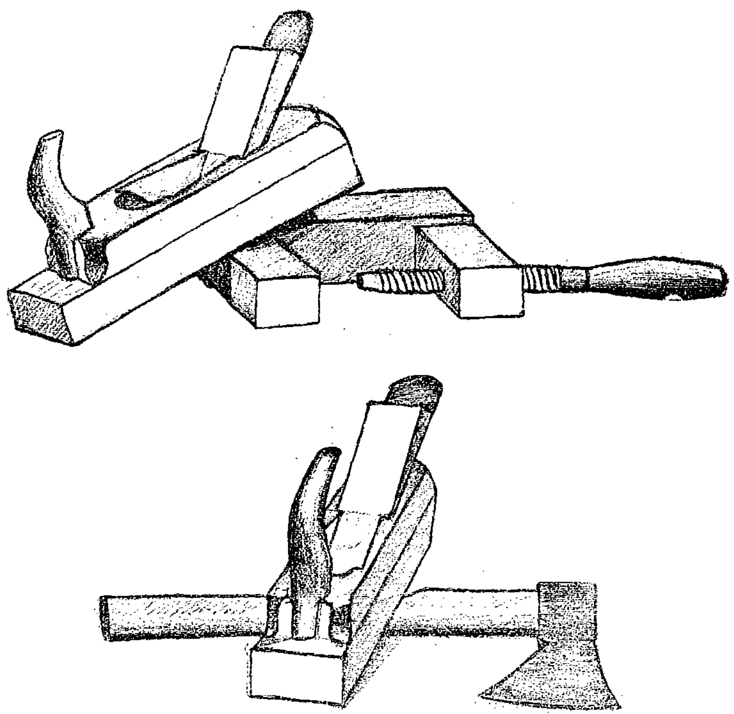
Rys. 40

jak tylko przez powiązanie końcowych lub znaczniejszych punktów obydwu przedmiotów ze sobą prostemi pomocniczemi. Proste te, t. zw. blokujące, zamykają obydwa przedmioty w jakiś wielobok, który najprzód powinniśmy sobie zaznaczyć. Np. w dolnej grupie opisany trapezoid ujmuje w cztery boki kształt ogólny całości; następnie szkicujemy kierunek trzonka siekiery i skrzyżujemy z nim ukośny kierunek długości hebla. Stopniowo kreśląc dalsze linje, z uwzględnieniem pewnej ich zbieżności, coraz więcej definjujemy całość. Dopiero linje ostateczne pogrubiamy — jako wynik końcowy całego szeregu prób lekko szkicowanych, a mających na celu rozmieszczenie wymiarów i trafne postawienie linij.



Rys. 41

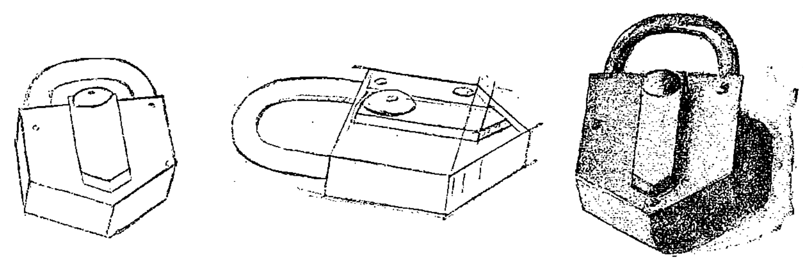
Także w silniejszem skróceniu perspektywicznem ustawiona ławka, którą wyżej wspomnieliśmy, nastręcza sporo trudności dla przeciętnego ucznia. Przedmiot sam dobrze się nadaje na model dzięki swej wielkości tak, że może go rysować już znacznie większa liczba uczniów. Zbieżność linij wyraźnie już występuje, zbliska jest nawet bardzo widoczna, zwłaszcza w silnem skróceniu.



Rys. 42

Zadanie znacznie się komplikuje, jeżeli zestawię w jedną całość kilka graniastych paczek swobodnie zgrupowanych i tak je będę traktował, aby różne ściany w różnych odchyleniach i w różnych zagłębieniach dawały rozmaite skrócenia. Wcale trudne ale i nader pouczające zadanie, o wiele w rezultacie korzystniejsze od ustawionych w grupy zżynek drewnianych ciesielskich lub cegieł, które w swoim czasie zalecano. Wprawdzie bowiem pościnane ukośnie bryły graniaste, jakiemi są owe zrzynki ciesiel-

skie, kafle, cegły, dreny, dachówki i t. d. stanowią całkiem dobry model dla mniejszej ilości uczniów rysujących zbliska, ale w każdym razie nie wytrzymują porównania z tak dużym modelem, jakim jest grupa paczek, używanych zamiast krzeseł w salach rysunkowych. Możemy oczywiście zamiast nich użyć kilku dużych pudeł, walizek, które są przecież właściwie tylko graniastosłupami, dalej sprzętów dużych, jak szafki nocne, konsole, witryny, szafy i t. d. Na okres zimowy, gdy z sali wychylić się nie można na świat zadeszczony i zabłocony, czy w śniegowej zawiei, czy przy deszczowej szarudze, studja perspektywiczne tego rodzaju spełniają rolę dobrze i zdołają czegoś nauczyć. Oczywiście, że nie będzie to to samo, co studjum wolno stojącego budynku dużych rozmiarów, kościoła, pałacu lub willi — ale wystarczy na zaspokojenie zadań chwili.



Rys. 43

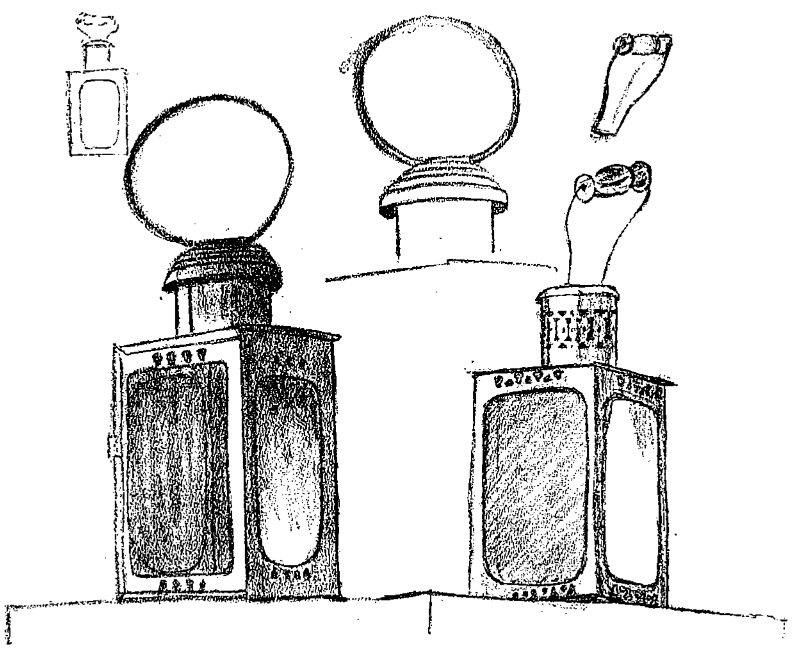
Tylko stylu tu nie szukajmy, bo go nie znajdziemy: przedmioty użytkowe (zwłaszcza kuchenne) zwyczajnie nie mają pretensji do artyzmu; forma ich zbyt pojedyncza ma na celu jedynie praktyczne zastosowanie w użyciu.

W którejś z klas wyższych dla lepszych rysowników może też być dany temat tak trudny perspektywicznie, jak widok sali rysunkowej wzięty wgłąb wraz z oszklonemi szafami, rzędami ławek, przyściennemi półkami na modele. Dla dobrego rysownika będzie to zadanie nęcące, chociaż wcale niełatwe.

Przeciw drobnym przedmiotom wystąpiliśmy zasadniczo, ale i wśród nich można przecież znaleźć już nieco większe, albo chociaż ustawić je w położeniach silnie skracających, np:

Kłódka żelazna, duża, (rys. 43) o najzwyczajniejszej formie nie przedstawia ani trudnego ani zbyt korzystnego

zadania. Trudnem ono nie jest, choć kłódka położona na stole i widziana w skróceniu dość silnem wymaga trafnego uchwycenia stosunku szerokości do skróconej wysokości (wymiar wgłąb); zbyt pouczającem również nie jest, gdyż przedmiot za mały na to, aby naprawdę można było śledzić występujące na nim skrócenia krawędzi i niewidoczne prawie różnice w nachyleniach linij równoległych do siebie. Ale już w każdym razie lepszy od maleńkich pudełeczek z zapałek.

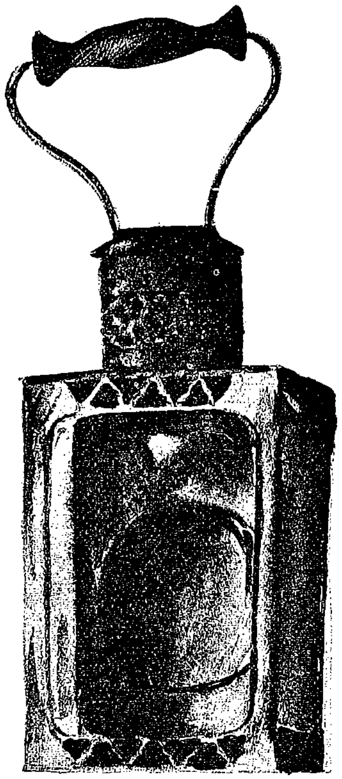


Rys. 44

Natomiast zaleca na się model latarka ręczna, blaszana, (rysunek 44 i 45). Dwa okazy podobne; większe różnice występują dopiero w kominku i rączce. Główny kształt — to graniastosłup ograniczony czterema prostokątami ścian oszklonych i dwoma kwadratami dna oraz ścianki górnej, z której wyłania się walcowaty kominek z czapeczką w rys. *a* obficie karbowaną, zaś pojedynczą w rys. *b*. Otworki w pobocznicy walca, mimo praktycznego ich przeznaczenia, ułożono w ornament. Rączka z drutu, w pierwszym modelu kolista, ma w drugim kształt gruszkowaty; ruchoma na niej szpulka toczona dopełnia tutaj całości.

Model średniej wielkości, tak, że można go już śmiało rysować, ustawiwszy w odległości najdogodniejszej, t. j. na poprzedzającej ławce.

Niezły też, choć zbyt złożony, model możemy mieć w sankach do sportu saneczkowego dla dzieci. Ustawmy je o ile możności w silnych skróceniach. Zresztą model wymaga uproszczenia i wyszukania różnic w oświetleniu bliższych i dalszych części (rys. 46).

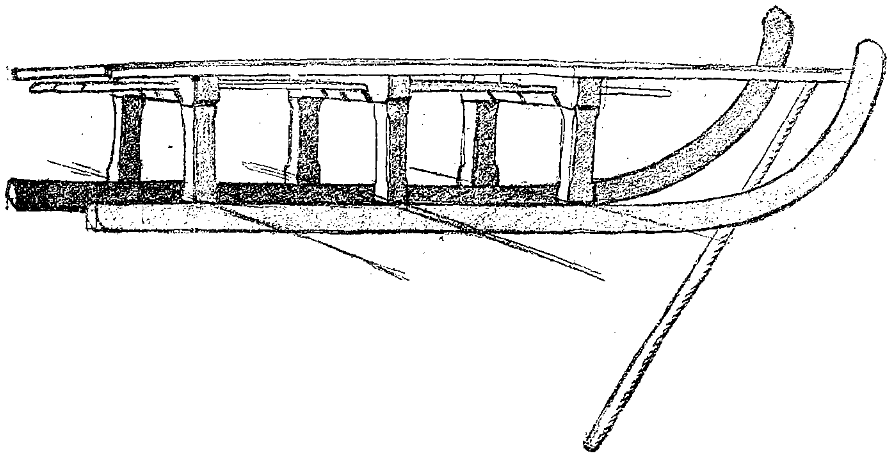


Rys. 45

Duży parasol malarski, rozłożony, z perspektywicznie skracającemi się łukami obwodu tudzież drutów (rys. 47), daje ciekawe zjawiska właśnie co do łuków, które, występując w różnych skróceniach, tworzą też najrozmaitsze kabłąki. — Łuk, zwłaszcza półkole w perspektywie, wymaga dużego wyczucia i tu orjentacją młodzieży musi pokierować nauczyciel. Półkoliste gurty arkad przy rysowaniu motywów architektonicznych cierpią zwykle właśnie na brak wyczucia, w którem miejscu łuki najwięcej się uwypuklają; na przykładzie w naturze należy to wyjaśnić, a potem poprzeć szkicem schematycznym na tablicy.

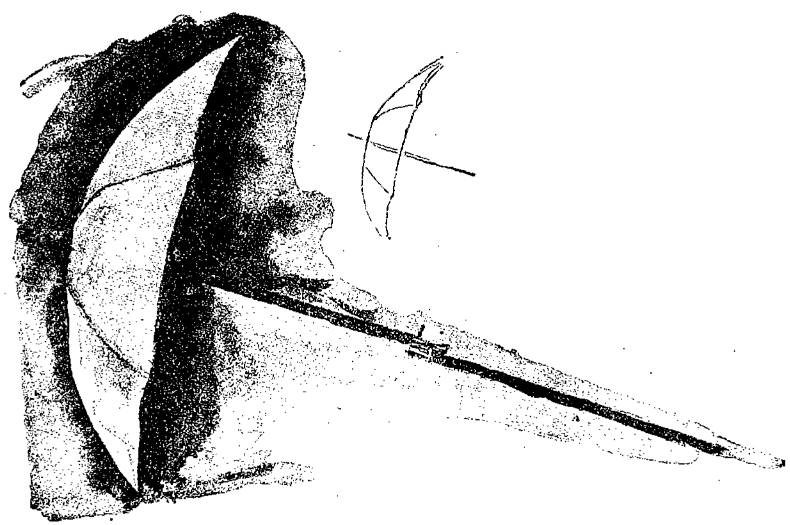
Gdy rysujemy rozłożony parasol z rączką pionowo ustawioną tak, jak się zwykle go nosi, a patrzymy nań z dołu, trudno nie dostrzec analogji z obrazem kopuły nakrywającej wieżę, gdy na nią spoglądamy z żabiej perspektywy. Widok skrótów żeber przy kopułach należy do najwięcej interesujących zjawisk perspektywy linijnej. Skrócenia perspektywiczne przy spoglądaniu z góry, z lotu ptaka, już nie mają tak ciekawej i sympatycznej cechy; koń przy

dorożce stojącej przed bramą domu, a widziany z okna I piętra w nienaturalnem skróceniu, wygląda monstrualnie.



Rys. 46

Piękna jest ta poglądowo prowadzona nauka perspektywy, ale musi nauczyciel zdobyć się na umiejętny



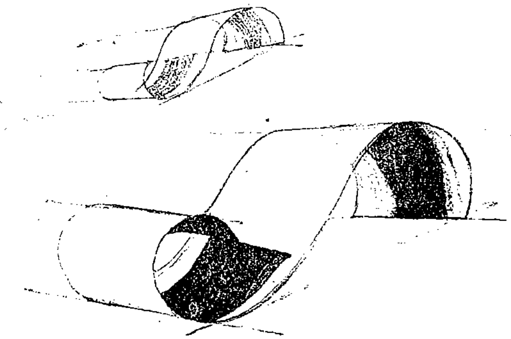
Rys. 47

sposób podania wiadomości ścisłych w osłonie zajmującego przykładu.

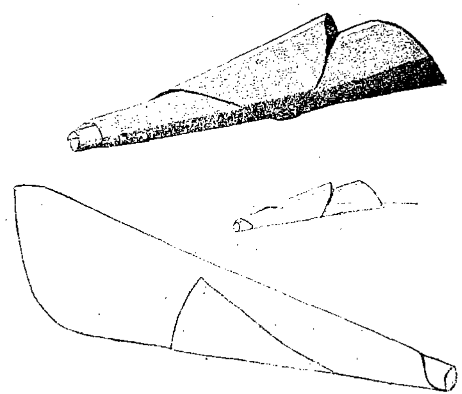
MODEL Z ZAKRESU PRACY RĘCZNEJ

Nauka plastycznego uzmysławiania a praca ręczna

Łuki, które uznaliśmy za linje o wiele trudniejsze od wszelkich prostych i łamanych zygzakiem, można studjować na papierowych zwojach, rulonach, wygiętych kartkach lub na umyślnie sporządzanych wiatraczkach. Kartki z reprodukcjami 48, 49 i 50 dowodnie mówią o tem. Cienie rzucone kładą się do wnętrza zwojów, uplastyczniając ten interesujący model. Praca ręczna na lekcjach specjalnie poświęconych wyrabianiu z papieru i kartonu przedmiotów o charakterze swojskim, przeznaczonych do ozdoby, zabawy lub nawet do użytku, może dostarczyć szkole stosownych i ładnych modeli. Mieliśmy sposobność oglądać koszyczki i ozdoby na drzewko przeznaczone, bogate w swej barwnej szacie i w formie wykwintne. Wogóle bylibyśmy za ścisłem sprzężeniem nauki pracy ręcznej z tak zwaną nauką rysunku: praca ręczna nie jest bowiem niczem innem, jak tylko plastycznem tworzeniem form we właściwym materjale. Jest to zatem tylko ciąg dalszy uplastyczniania technikami zwyczajnie stosowanemi na lekcjach rysunku. Obydwa przedmioty winny pozostawać w ścisłym związku ze sobą tak, aby pomysły, zarysowane przy nauce rysunku, można było za-

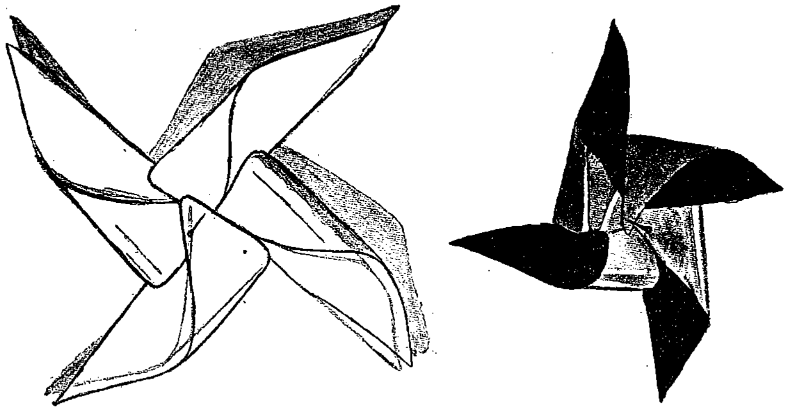


Rys. 48



Rys. 49

raz urzeczywistniać na godzinach pracy ręcznej. Między projektem a wykonaniem stworzy się wtedy bezpośrednią



Rys. 50

łączność. Ułatwi się ją przez złożenie nauki w ręce tego samego nauczyciela.

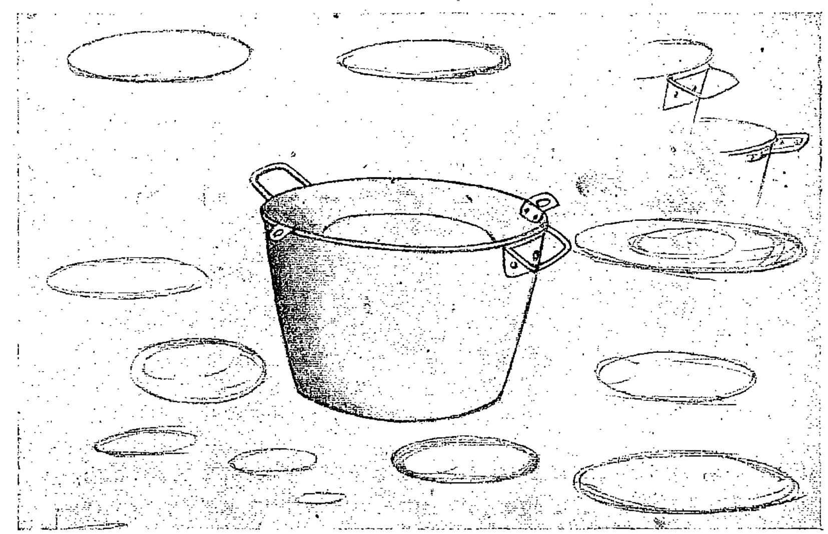
PLASTYCZNE UZMYSŁAWIANIE NACZYŃ

Naczynia w perspektywie; przedmioty okrągłe z kolistemi brzegami

Gdy przychodzi nam rozpatrywać rysunek naczyń z uwzględnieniem już perspektywy, niełatwo się zdobyć na chęć bliższego omawiania tego tematu: już niemieckie podręczniki, traktujące o nauce rysunku wogóle, tak wszechstronnie, na wszelkie sposoby i we wszelkich możliwych technikach opracowały ten dział, podając przykłady traktowania rysunkiem naczyń z drzewa, blachy, szkła, porcelany, z metalu i t. d., że jedynie to można dodać tutaj, co nam nasze własne doświadczenie dyktuje.

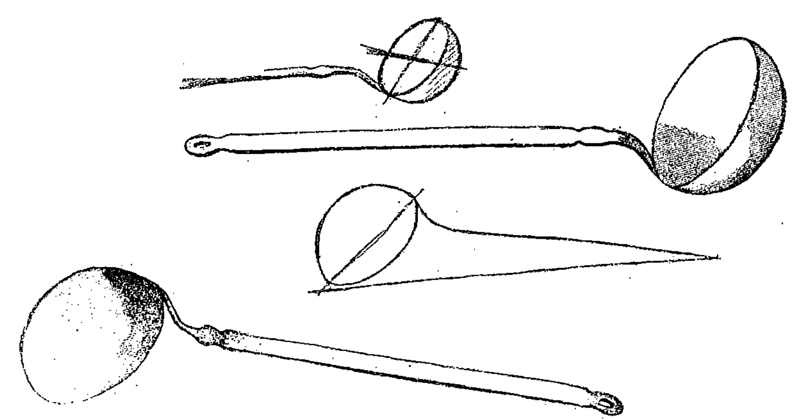
A więc radzimy zaczynać od zwykłych blaszanych czy żelaznych garnków z emalją. Są to bowiem rury walcowe o podstawie i brzegu kolistym. Trudność dla początkującego leży właściwie tylko w dobrem narysowaniu koła, względnie elipsy w perspektywie. To też, umieściwszy na kartce zarys garnka, ma uczeń na boku wielokrotnie przerobić linję eliptyczną w celu nabycia wprawy w jej kreśleniu. Zwykle bowiem przy niedbałem lub nieumiejętnem jej rysowaniu w końcach osi długiej linja

ta wygląda tak, jakby się tam łamała ostro zamiast płynnie łukiem się zaginać; zwykle też lewa część elipsy nie



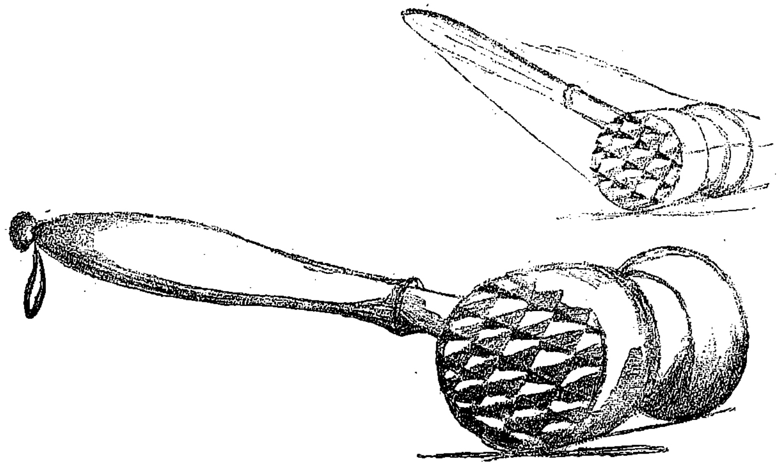
Rys. 51

odpowiada prawej, dolna górnej; symetrji tu ani szukać. Prócz tego najczęstszy błąd popełnia dziecko przez niekonsekwencję w kreśleniu elips o różnych osiach krótkich:



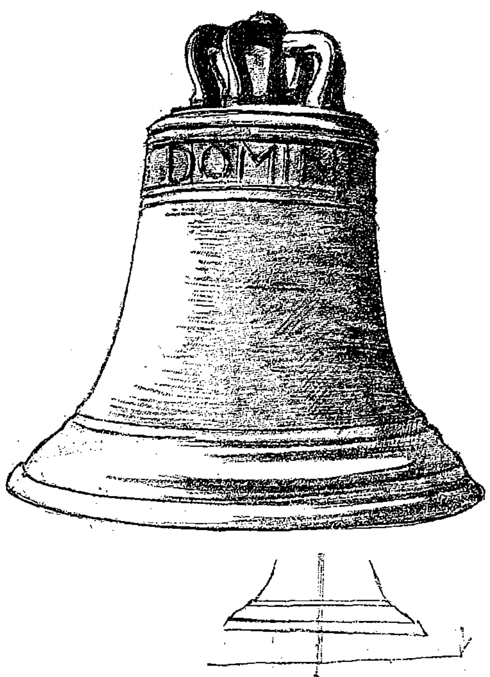
Rys. 52

często w naczyniu postawionem pod horyzontem brzeg górny jest mocniej wypukły i więcej zbliżony kształtem



Rys. 53

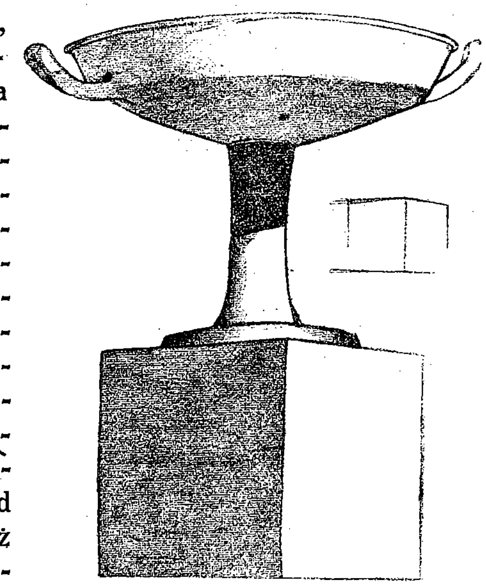
do koła, niż elipsa dna, gdy w rzeczywistości jest odwrotnie (rys. 51). Dlatego powinniśmy kredą na tablicy za-



Rys. 54

raz na początku (przed rozpoczęciem rysowania naczyń przez całą klasę) objaśnić szkicem dobrze informującym,

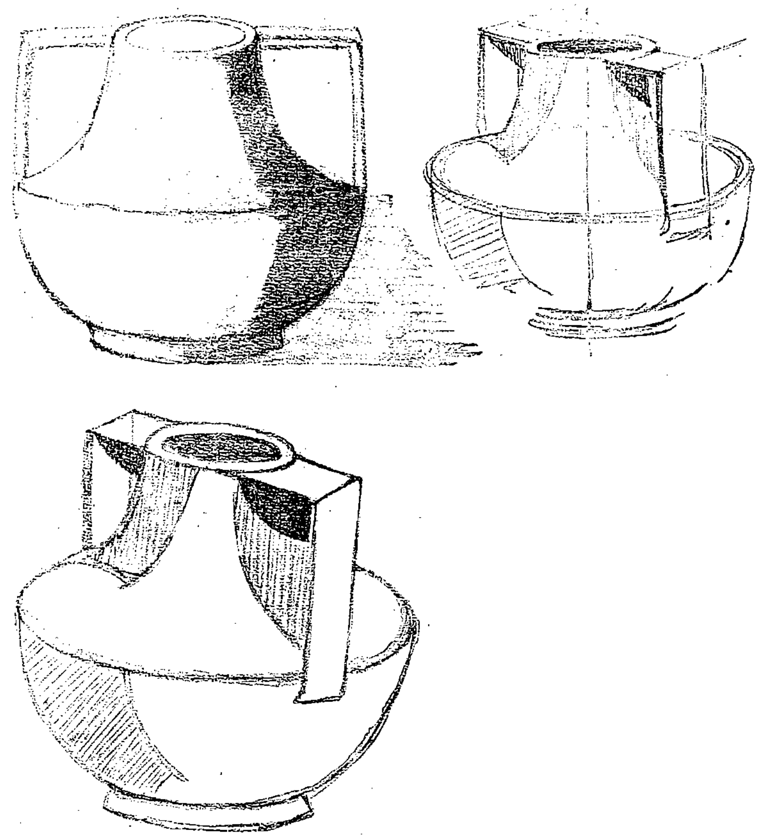
jak jest w istocie i dlaczego tak widzimy, a nie odwrotnie. Naszkicujmy z wyobraźni pień starej sosny rosnącej pionowo w lesie. Przekrawując go poziomemi płaszczyznami w różnych wysokościach na horyzoncie i pod horyzontem, uzmysłowimy dzieciom plastycznie przyczynę otrzymywania przekrojów, widzianych w formie elips tem wyższych i więcej do koła podobnych, im niżej pod horyzontem sosnę ścinamy; przekrój tuż nad ziemią przy korzeniach, ponieważ nań najwięcej zgóry patrzymy, wyda się już prawie kołem, a nie elipsą. Unaocznić to możemy na obręczy kolistej, trzymanej w różnych wysokościach, ale zawsze w położeniu poziomem, a nadto przechodzenie koła w elipsę zademonstrujemy, obracając tę obręcz w palcach około osi poziomej. Duża, kolista, porcelanowa podstawka pod tort będzie również znakomitym przykładem, stwierdzającym doświadczalnie widzenie perspektywiczne



Rys. 55

linji kolistej w postaci krzywej, podobnej do elipsy. To samo zastosować trzeba do elips przy naczyniu. Wysokość osi małej porównywa się z długością osi dużej. Po pierwszym szkicu narysowanym na wrażenie można przez „wizowanie“ przekonać się, czy wrażenie nie myliło. Rzecz się nieco komplikuje, gdy przyjdzie przedmiot w perspektywie skośnej (rysunek 52 i 53) narysować i wyznaczyć kierunek obydwu osi elips w stosunku do osi naczynia. Sprawa poprawnego kreślenia elips występuje wogóle przy naczyniach, które są bryłami obrotowemi a przeniesione na papier przedstawiają się jako

płaskie figury symetryczne wobec osi obrotu. Takim też przykładem, przy którym linję krzywą koła w perspektywie widzianą można do syta studjować, jest dzwon kościelny (rys. 54) czy choćby duży, wiszący na korytarzu dzwonek szkolny.



Rys. 56

Sprawa oświetlenia naczyń

Co do światłocienia zauważamy, że trudno go do naczyń okrągłych zastosować z tą ścisłością, jak do przedmiotów graniastych. Wielostronność oświetlenia w sali posiadającej zwykle kilka okien sprawia, że z różnych stron pada na naczynie światło, dając wskutek tego rozproszenia bardzo niewyraźne rozgraniczenie światłocienia. Zaradza się złemu w ten sposób, że naczynie okrągłe usta-



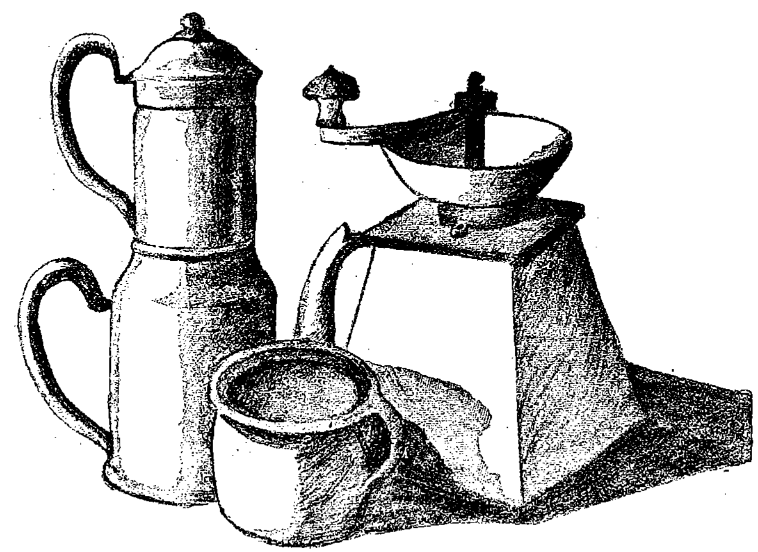
Rys. 71

wiamy całkiem blisko okna, a jeszcze lepiej, jeśli można oświetlić je słońcem lub lampą, w razie, gdy nauka odbywa się wieczorem. Kartka 55 przedstawia w światłocieniu



Rys. 57

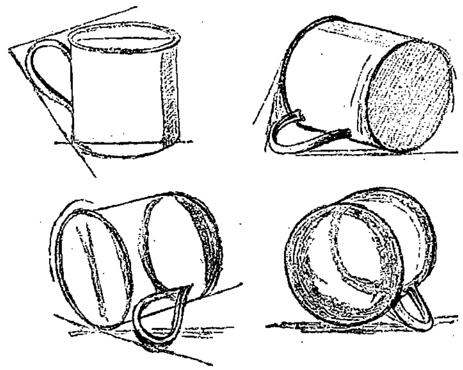
klasyczny kyliks, kartka 56 mniejsze naczynie, pochodzące z wykopalisk mykeńskich. Nadto dodać należy,



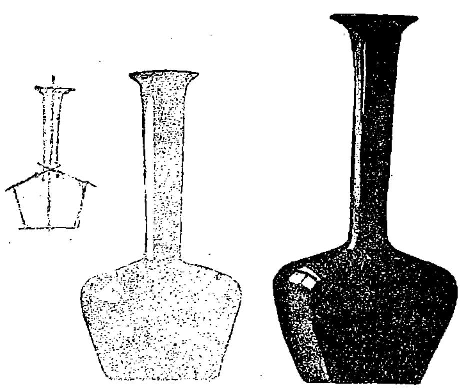
Rys. 58

że na studja rysunkowe w światłocieniu nadają się jasne przedmioty z glinki, fajansu, porcelany lub terrakoty biało glazurowanej, np. filiżanka (rys. 57). Ciemne barwy, chło-

nąc promienie, zatracają też zupełnie granice światłocienia. Gdy go nie widać, nie powinno się silić na wykreślanie go jedynie na podstawie domysłu, ponieważ wtedy linja rozgraniczenia, która jest linją przekroju naczynia płaszczyzną prostopadłą do kierunku światła, z pewnością wypadnie fałszywie i będzie tylko razić swą nienaturalnością. Zresztą studja światłocieniowe z cieniami własnemi i rzuconemi dodają zwyczajnemu ćwiczeniu szkolnemu wiele artystycznego uroku, zwłaszcza gdy się rysuje całe grupy naczyń (rys. 58). Łatwiejsze przedmioty, ustawiane pojedynczo, choćby w różnych położeniach (stojącem, leżącem, przechylonem i podpartem) nie sprawiają trudu, bo np. garnuszek (rys. 59) nie jest niczem innem, jak tylko walcem, do którego narysowania potrzeba tylko nakreślić dwie proste ukośne i dwie elipsy. To cały rysunek. Gorzej znacznie z modelami o profilu krzywolinijnym, jak np. flaszka, flakon (rysunek 60), czajnik (rys. 61), dzban (rys. 62), krągła karafka, dzbanuszek (mal. 63), imbryk baniasty — wogóle to wszystko, co przedstawia w przekroju linję łukową zwłaszcza bez silniejszych zamarkowań punktów jej załamania. I zdarza się, że rzecz pozornie łatwa i prosta okazuje się w istocie trudną: dobrze uchwycić kadłub (brzuszek) czajnika czy butli niełatwo. Zwodnicza prostota



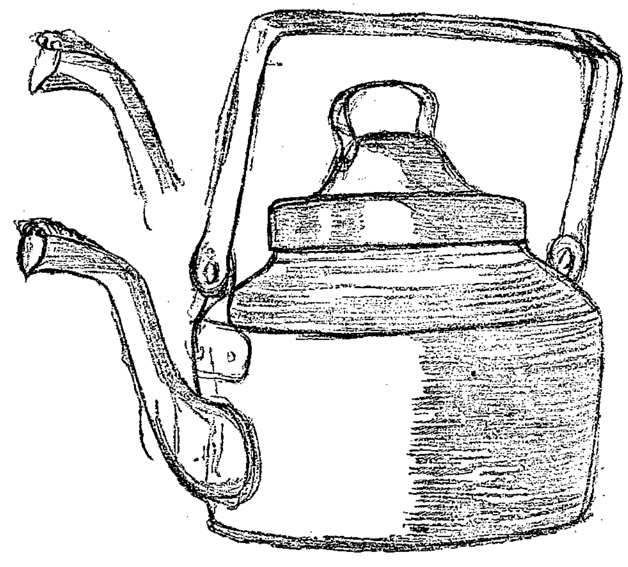
Rys. 59



Rys. 60

omamia tem więcej, im więcej nagą jest linja konturu bez żadnych szczegółów ją urozmaicających i dzielących na mniejsze odcinki tak, że stosunkowo łatwiej przyjdzie uczniowi narysować bogato wykrojony profil naczynia z drobniejszemi szczegółami, niż wielką gołą, linję brzuśćca naczynia szklanego.

Zimową porą można zużytkowywać zbiory gabinetu fizykalnego. Rys. 64 i 65 przedstawiają dwa okazy tego rodzaju. Rys. 66 (kurek wodociągowy) jest przykładem traktowania szczegółów w rzutach obok zwykłego przed-



Rys. 61

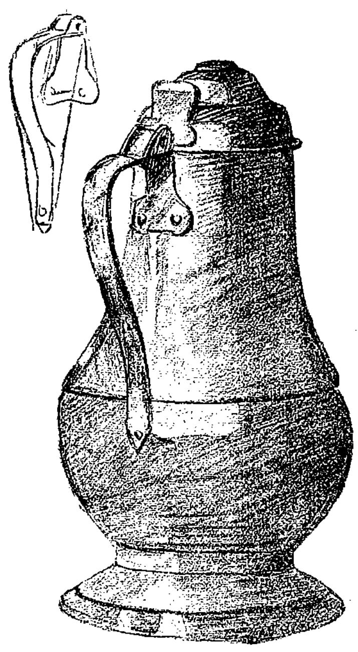
stawienia postaci z zachowaniem modelacji. Kartka 67 jest sumiennem studjum lichtarzyka blaszanego.

Rysowanie przedmiotów ze szkła i porcelany należy do nader interesujących tematów lekcyj, jeśli się umie dobierać piękne okazy. Witryny zbiorów muzealnych, że wspomnimy tu tylko Muzea Przemysłowe we Lwowie i w Krakowie, zaświadczą nauczycielowi, który biada na brak modeli w zbiorach szkolnych, jakich przedmiotów powinno się używać i gdzie ich szukać. Ze zbiorów Miejskiego Muzeum Przemysłowego w Krakowie korzystała młodzież, studjując naczynia szklane (rys. 68), fajansowe

(rys. 69) i porcelanowe (rys. 70), tudzież tłoczone w blasze, które w reprodukcji barwnej (rys. 71) zamieszczamy. Oczywiście w dużych miastach sprawa jest znacznie łatwiejsza do rozwiązania dzięki okoliczności, że zarządy Muzeów — o ile są dość kulturalne i rozumieją przeznaczenie muzeów— pozwalają drobnym grupkom uczniów najzdolniejszych rysować na miejscu przedmioty pomieszczone za szkłem witryn. W miasteczkach małych atoli, gdzie niema muzeów ani zbiorów prywatnych pokaźniejszych, nie pozostaje nic innego, jak tylko odwołać się do uczniów i liczyć na zapobiegliwość nauczyciela.

Zważajmy na estetykę form! Dobór modeli

Co do pierwszej sprawy, przekonaliśmy się, że apel do uczniów — zwłaszcza zamożniejszych, lub pochodzących z domów inteligentnych — by z domu przynosili na godziny przedmiotu naszego interesujące naczynia ze szkła, porcelany, fajansu, bronzu i t. d., póty nie odnosi należytego skutku, póki ograniczamy się do jednorazowej nieobowiązującej zapowiedzi. Gdy zażądamy, by każdy uczeń przyniósł jedną rzecz piękną, gdy umiejętną zachętą, prośbą i groźbą ponowimy raz i drugi nasze wezwanie, skutek będzie: wyjątki tylko nie będą mogły zadośćuczynić wymaganiu, nie mieszkając w domu rodziców. Zresztą każdy wyszuka bodaj jaki garnuszek ładny lub kieliszek oryginalny, kubek jakiś lub puharek. Sporo przyniesionych rzeczy będzie brzydkich i te zabronimy obrazować; zato wybranych kilka naprawdę artystycznych przedmiotów przeznaczymy na model każdy dla kilku uczniów równocześnie. Nierzadko zdarzało nam się widzieć, jak chłopiec przynosił z domu antyczne naczynie, karafkę pięknie rżniętą w szkle, puhar lub imbryk srebrny antyczny. Z pewnością zrazu spraszać się będą, tłumacząc, że w domu absolutnie nic stosownego znaleźć nie mogli; ale wobec stanowczej woli nauczyciela przyuczą się przynosić przedmioty poręczniejsze do noszenia i — o ile możności — niepodatne rozbiciu. W podobny sposób udawało się pozyskać modele wspaniałe, jakich zbiory naukowe nietylko nie posiadały, ale nawet i nie mogłyby posiadać. Gdzieżbyśmy — zwłaszcza w obecnych czasach — mogli zdobyć się na zakupienie artystycznych przedmiotów antycznych ze srebra lub z kości słoniowej, gdy lichtarz bronzowy lub zegar kolumnowy już przekracza zwykłą możność wydatkowania z dotacji całorocznej?

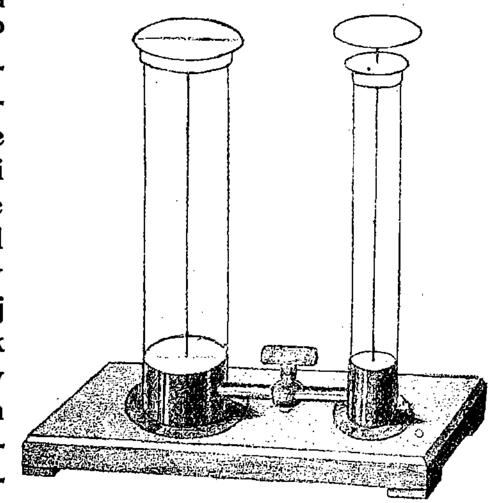


Rys. 62



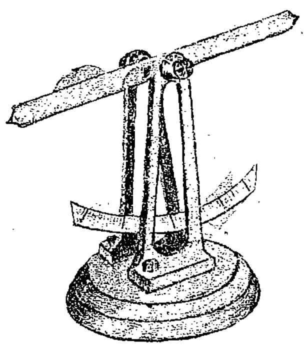
Rys. 63

Co do zapobiegliwości nauczyciela, zauważymy, że dbały o dobro nauki i naprawdę szkole oddany nauczyciel dokłada starań, by pozyskać dla niej środki naukowe jak najlepsze, choćby drogą wypożyczania ich od osób posiadających jakieś przedmioty z tem, że pożycza się tylko na kilka godzin, po których na jego odpowiedzialność rzecz wraca do właściciela. Względy na potrzeby nauki zwyczaj-

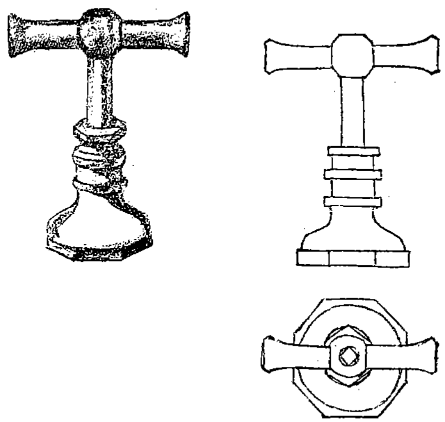


Rys. 64

nie przekonywują kulturalnego posiadacza dobrych przedmiotów przemysłu artystycznego czy okazów ludowej sztuki, czy choćby tylko przemysłu chałupniczego. Zdarzyło

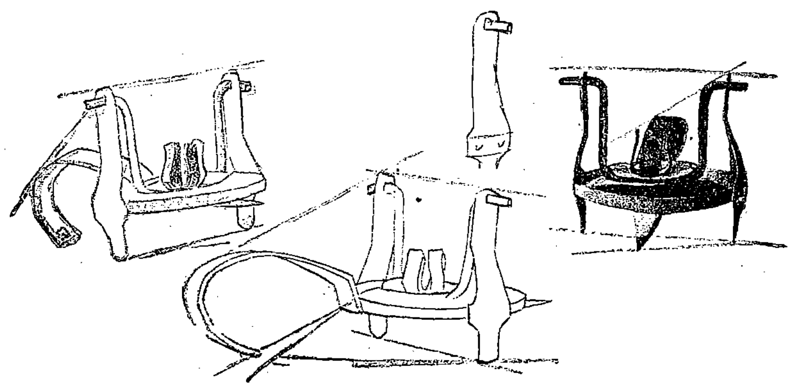


Rys. 65



Rys. 66

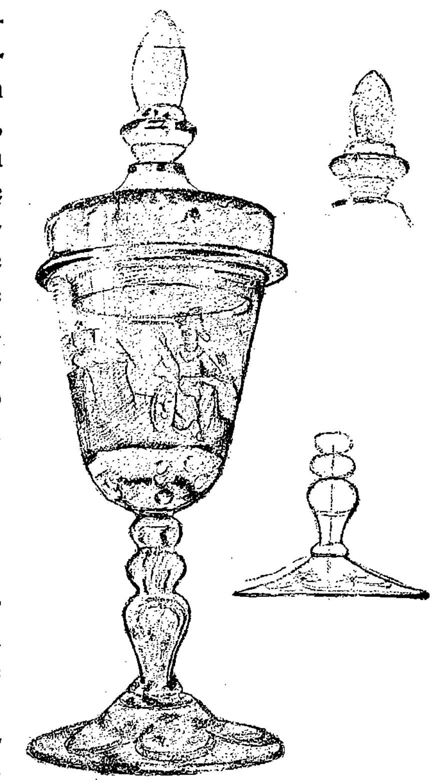
nam się już widzieć w domu skromnego księdza szereg zegarów antycznych, które na życzenie nauczyciela wypożyczył szkole, ciesząc się, że zbiór jego służy celom kulturalnym. Jeden z nauczycieli Podkarpacia uprzystępnił



Rys. 67

szkole swoją kolekcję spinek góralskich, a autor sam w czasie swej działalności nauczycielskiej oddał bogatą zawartość swej biedermajerowskiej serwantki na użytek uczniów; dzięki temu świecznik empirowy, serwis porcela-

nowy, barwne kubki z rżniętego szkła, wazy, fajansowe wyroby i t. p. mogła młodzież studjować mimo, że ich nie było w zbiorach szkolnych. I uciekanie się do pomocy prywatnych osób — lubo w zasadzie niepożądane — pozostanie ostatniem wyjściem, póki nie powstaną szkolne zbiory o charakterze małego muzeum, zaopatrzone tak, aby można było na nich poprzestać. Ale w każdym razie i wtedy nawet nie odtrącimy nadarzonej sposobności wypożyczenia czegoś takiego, czego szkoła niema, a co szczególnie jest piękne.



Rys. 68

Trudno nie dodać uwagi, ile prawdziwej korzyści odnosi przytem młodzież, zapoznając się z formami pięknemi. Jak kształci się tą drogą smak i wyrabia się orjentację i szczególną wrażliwość na estetykę form przedmiotów użytkowych.

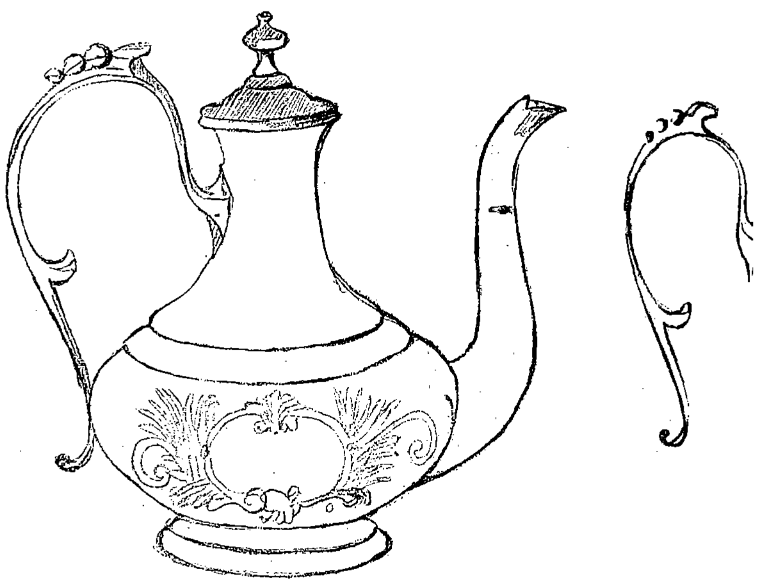
WYCHOWANIE ARTYSTYCZNE W DUCHU NARODOWYM

Motywy ideowe

Pierwiastki oddzielnej kultury narodowej na tle kultury ogólno-ludzkiej muszą wystąpić samorzutnie, różniczkując dorobek cywilizacyjny poszczególnych grup społeczeństw rozwiniętych. W dorobku tym wyraża się charakter narodowy zbiorowy, przejawia się genjusz Narodu. To jest ta siła, ta moc, co zapładnia twórczość jednostek w zbiorowem życiu, a nadto wyciska na niej znamię wspólnoty plemiennej. W charakterze sztuki znaj-

duje swój wyraz dobitny; uczuciowy element przepaja myśl twórczą, stając się źródłem dynamiki woli, rodzicem czynu.

Zbytecznem byłoby przekonywać o potrzebie wychowywania najmłodszego pokolenia w społeczeństwie w duchu narodowym. Żaden naród, nawet najwięcej uciśniony niewolą, nie zrzeka się swych praw do kultywowania odrębnych cech narodowych, do pielęgnowania rodzimego dorobku kulturalnego i cywilizacyjnego. Ba, nawet w chwilach największej depresji, w okresie niewoli, miłość Oj-



Rys. 69

czyzny i troskę o zachowanie rodzimego języka, własnej literatury i sztuki swojskiej uważa się za skarb, który trzeba chronić najusilniej, bo on jest ostoją dla znękanego Narodu, oraz zadatkiem zmartwychwstania. Nam, którzyśmy właśnie zakończyli długi okres niewoli, szczególnie jasną wydaje się niniejsza teza, bo wiemy, czem dla nas była literatura i sztuka po rozbiorach. Dziś, gdy zrosły się członki żywego na szczęście organizmu, dążyć winniśmy do zabezpieczenia przyszłości przez zapewnienie przyszłemu społeczeństwu obywateli jak najgłębiej uświa-

domionych narodowo, takich, którzyby wiedzieli naprawdę, czem jest Polska i dlaczego mają żywić miłość dla Niej.

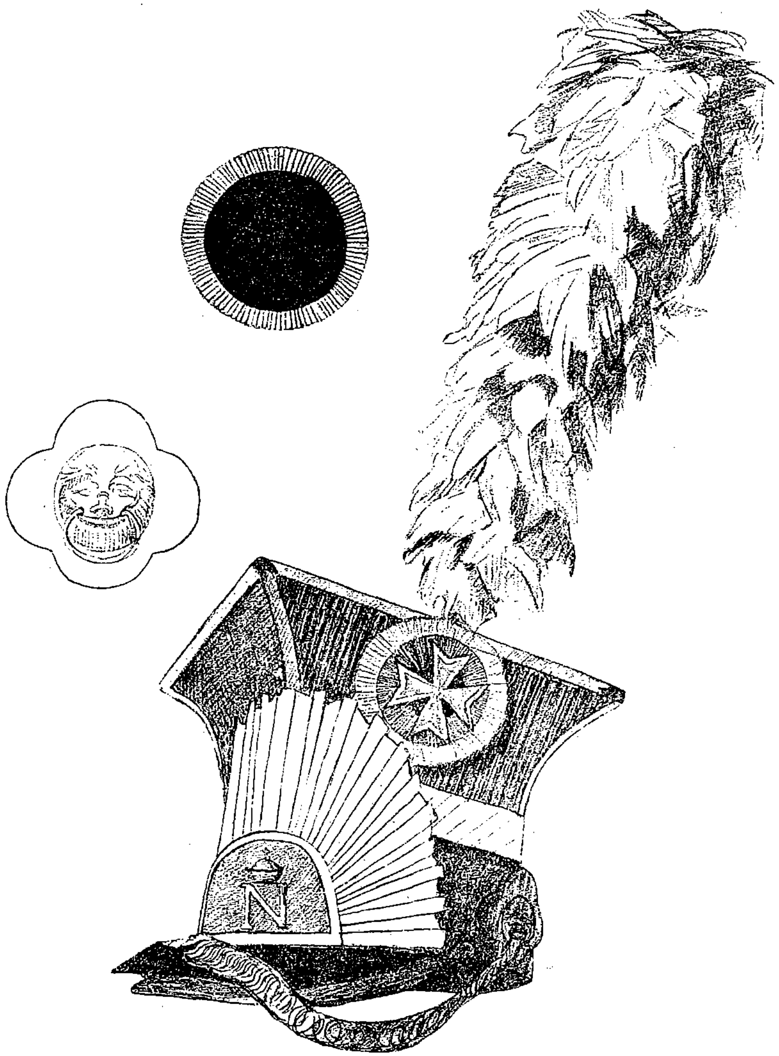
Nauczyciel-artysta ma młodzieży unaocznić Polskę

Trzeba więc pouczać młodzież o naszym dorobku cywilizacyjnym i o wysokiej kulturze polskiej. Trzeba ją zapoznać i z naszą sztuką i jej dziełami, tudzież z rodzimą sztuką, by pokazać, ile pierwiastków twórczych tkwi w naszym ludzie wybitnie uzdolnionym i miłującym piękno i sztukę. Trzeba przed młodzieżą roztworzyć muzea, galerje obrazów, zbiory sztuki czystej i stosowanej do przemysłu, zapoznać z wytwórczością u nas na polu przemysłu artystycznego. Wymienione zadania należą do nauczyciela rysunku, jako wychowawcy młodzieży pod względem artystycznym. Praca nad narodowem wychowaniem musi być rozdzielona między wszystkich nauczycieli. Bo równie filolog polonista, jak geograf, historyk lub przyrodnik, będzie uświadamiał młodzież, podając jej o Polsce te wiadomości, które wchodzą w zakres jego przedmiotu; rysownik zaś **pokaże Polskę** młodzieży, gdy ją wprowadzi do Muzeum Narodowego w Krakowie, do Muzeum Czartoryskich, do Muzeów Przemysłowych i Galeryj miejskich w stolicy i w większych miastach; gdy jej pokaże Wawel,



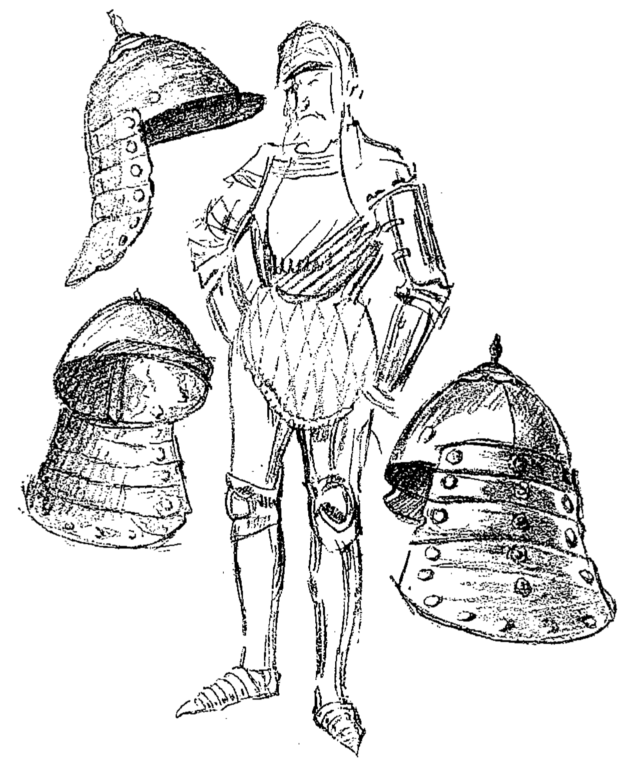
Rys. 70

katedry, kościoły, zabytki architektury, pamiątkowe monumenta świetności i chwały. Młodzież naocznie zobaczy wtedy Polskę i zrozumie, za co ją ma wielbić.



Rys. 72

Rysowniku! Szczytne jest twe zadanie, jeśli je należycie pojmujesz i jeśli je zdołasz wykonać. Masz w ręku najwięcej przekonywujące argumenta. Bo gdy nauczycielowi historji, czy geografji, wierzy młodzież, gdy na zaufaniu w prawdziwość jego słów opiera swe wiadomości o Polsce i raczej wyobraźnią je sobie buduje, Ty mocen jesteś pokazać Twym uczniom te siły potężne, co o Polsce zagranicą głośno mówią dzisiaj, co i w ciągu długiego pasma lat niewoli rozsławiały imię polskie zagranicą i świadczyły o nas, że żyjemy i należymy do narodów kulturalnych. Imiona poetów, powieściopisarzy, malarzy, artystów scenicznych, muzyków, głosiły zagranicą imię Polski.



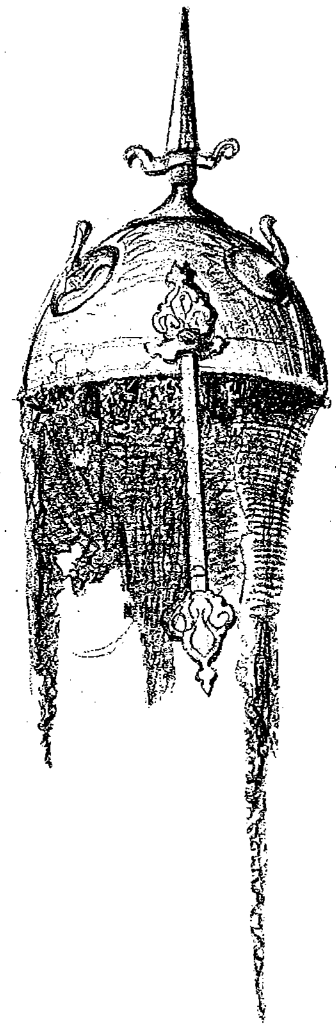
Rys. 73

Gorące umiłowanie tego, co nasze, powinno być rozniecane w młodych duszach. Zadanie wdzięczne i nietrudne, bo natrafia na grunt bardzo podatny. Polską młodzież cechuje łatwa skłonność do zapału, do idealizmu w uczuciach. Pierwiastek uczuciowy, przeważający w słowiańskiem usposobieniu wogóle, szczególnie dominuje w sercach naszej młodzieży, obojga płci. I tematy związane z tem, co nasze, swojskie, trafiają łatwo do jej upo-

dobania. Jeśli w nauce rysunku będziemy stale mieć na oku relacje motywu i modelu do cech narodowych, możemy liczyć nietylko na zainteresowanie się danym tematem, ale i na rezultat zupełnie odpowiadający włożonej w pracę energji: rzecz z upodobaniem poczęta szybko postępuje i daje wynik przewyższający nadzieje.

Muzea jako walny środek kształcenia w duchu narodowym

Ponieważ muzea historyczne, zbrojownie, zbiory strojów dawnych i t. d. w pierwszej linji działają na upodobanie młodzieży (pierwsze męskiej, drugie żeńskiej), w tym kierunku najprzód ją zwrócimy i przez zwiedzanie muzeów zapoczątkujemy korzystanie z instytucyj, wykuwających potężną miłość dla naszej przeszłości. Przy sprzyjających warunkach można potem kilku uczniów wprowadzać na godziny nauki rysunku do muzeów, by tam pod nadzorem nauczyciela w szkicownikach studjowali poszczególne antyczne przedmioty, zbroje, puginały, kindżały, karabele, buławy i t. d. okazy bardzo interesujące formą dziś już nie spotykaną, a wielce czcigodne przez patynę wiekową i wyryte na nich znamię historji. Jakże mile czujemy się w atmosferze takich zbiorów, z jakiemż wzruszeniem patrzymy na te przedmioty, na które patrzyli nasi pradziadowie! Wczuwamy się w ich czasy, uplastyczniając sobie ich sposób życia w tem otoczeniu. Na jego tle stwarza wyobraźnia wizje przeszłości, zapewne dość wiernie odźwierciedlające tryb życia naszych przodków.



Rys. 74

Przykłady

Omówmy kilka przedmiotów rysowanych w Muzeum; opiszmy je tak, jak opisywaliśmy je uczniom, kiedy je rysowali.

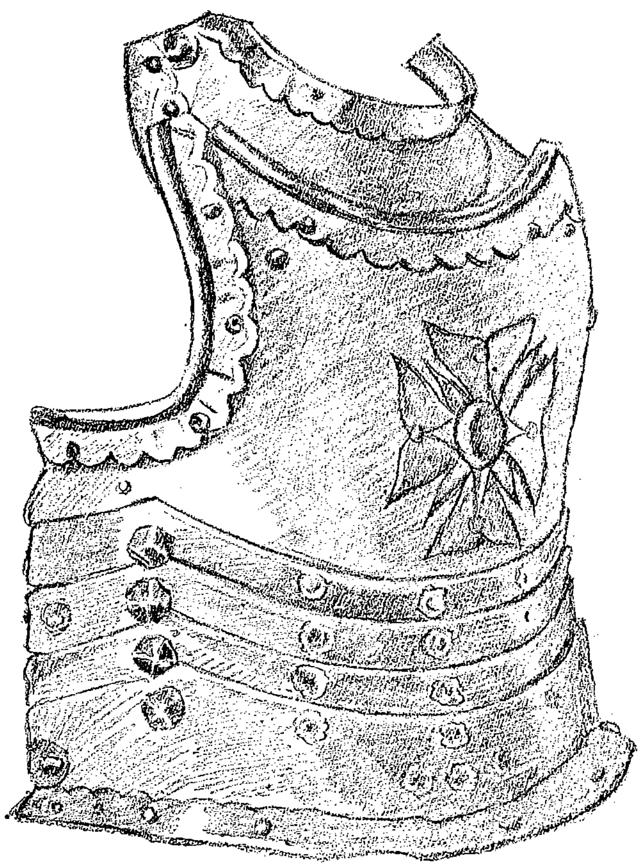
Rys. 72 przedstawia kask z czasów napoleońskich z monogramem Napoleona i koroną; za rozetą zatknięty bujny, wysoki pióropusz. Oryginalny ten okaz przechowany jest w zbiorach Muzeum Przemysłowego w Krakowie, które, stając na obywatelskiem stanowisku, uprzystępnia korzystanie ze swego inwentarza. Zarząd świeci przykładem należytego zrozumienia roli muzeów publicznych, które nie istnieją tylko dla dobra jednostek, a tem mniej dla członków Dyrekcji, lecz dla szerzenia kultury w jak najszerszych masach społeczeństwa i wszelkiemi możliwemi środkami.



Rys. 75

Mamy z kilku stron wykonać studja hełmu towarzysza pancernego (rys. 73). Hełm ten znajduje się w Domu Matejki. Szeroka blacha ochronna opada z tyłu głowy na kark. Gwoździe stanowią tu rodzaj ornamentu.

Zadanie nietrudne, model doskonały, zwłaszcza, że jest to przecie prawdziwy hełm żelazny; niesmaczne imitacje tekturowe, spotykane w handlu modeli nie mogą dać rysującemu zadowolenia, tem więcej, że nie umieją imitować dokładnie formy i charakteru powierzchni żelaza.



Rys. 76

O wiele ozdobniejszy hełm saraceński (rys. 74) z porozrywaną siatką drucianą, tudzież zbroja knechta niemieckiego z kolczugą (rys. 75) i szczególnie ładna zbroja towarzysza pancernego (rys. 76), a właściwie pancerz żelazny, zdobny koronkami i krzyżem napierśnym, wycinanemi w mosiężnej blasze — to wszystko rysunki pochodzące ze zbiorów Matejki, który je nieraz użytkował na

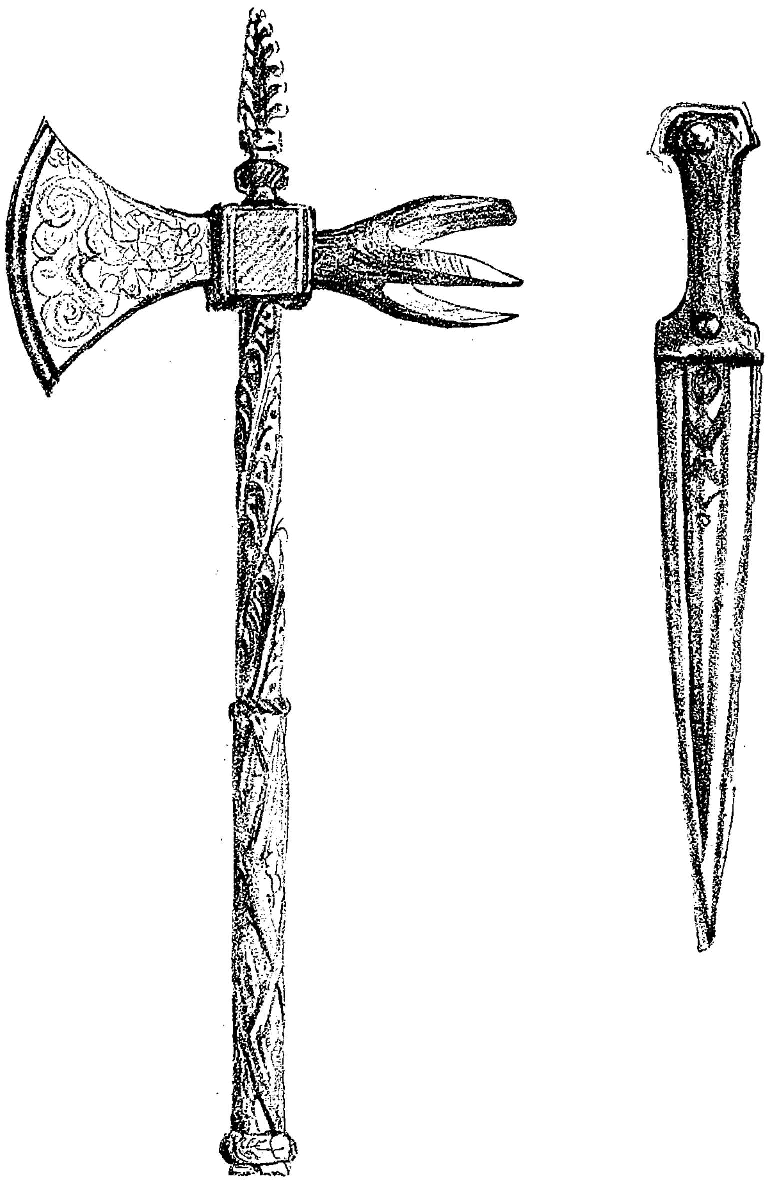
model do swoich kompozycyj historycznych. Wogóle Matejko poza szkicami, które były tworem wyobraźni, w wykonywaniu kompozycyj od najprostszych do najwspanialszych swych dzieł posługiwał się modelem bezustannie: w postaciach ludzkich, w draperjach, akcesorjach obrazu, przedmiotach martwej natury, które z lubością odtwarzał równie jak Siemiradzki, delektując się trafnem imitowaniem charakteru powierzchni — wszędzie i we wszystkiem używał modelu. Z chwilą, gdy kompozycyjnie obraz był ustalony, kończyła się rola wyobraźni, a zaczynała wytężająca praca z modelu. I to jak poważnie pojmował to zadanie! Każdy szczegół ubioru — weźmy np. „Hołd Pruski“ — może uchodzić za mistrzowskie studjum martwej natury; wykrojone z całości samo dla siebie stanowiłoby świetną pracę. Jak wspaniale są studjowane fałdy draperji, powierzchnie przedmiotów drewnianych i metalowych, tak, że czuje się materjał i gładziznę lub chropawość powierzchni. Sumienność w studjowaniu nie przeszkadzała szerokiej i śmiałej technice wielkiego stylu. Właściwie przez całe życie winniśmy naturę sumiennie studjować; nieskończenie wiele jest jej przejawów, stanowczo za wiele, abyśmy mogli sobie powiedzieć, że już znamy naturę i nie potrzebujemy modelu, obejdziemy się bez niego. Na szczęście za bogatą jest natura!



Rys. 77

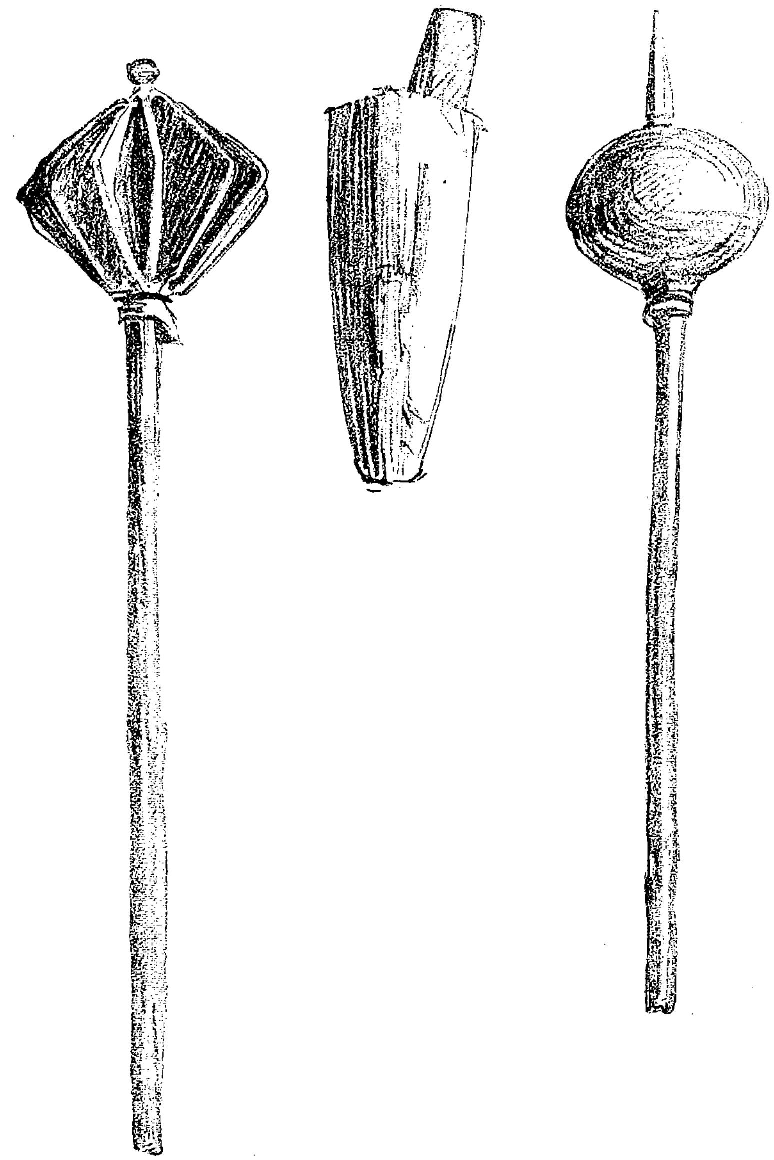
Ryngraf herbowy Duninów (rys. 77), tłoczony w blasze mosiężnej, pochodzi z r. 1716. Tego rodzaju dekoracyjne emblematy stanowią interesujący temat mimo, że

na dzisiaj treść ich ideowa nie może liczyć na popularność. Symbolika figur, tu np. łabędzia, gdzieindziej topora,



Rys. 78

strzały, podkowy, krzyża, miecza i t. d. wiąże się z obfitą dekoracją zwojów liści — zwykle gotyckich, mocno stylizowanych. Na innej tarczy głowa wołu z przebitemi nozdrzami i przewleczonym przez nie pierścieniem, to znów

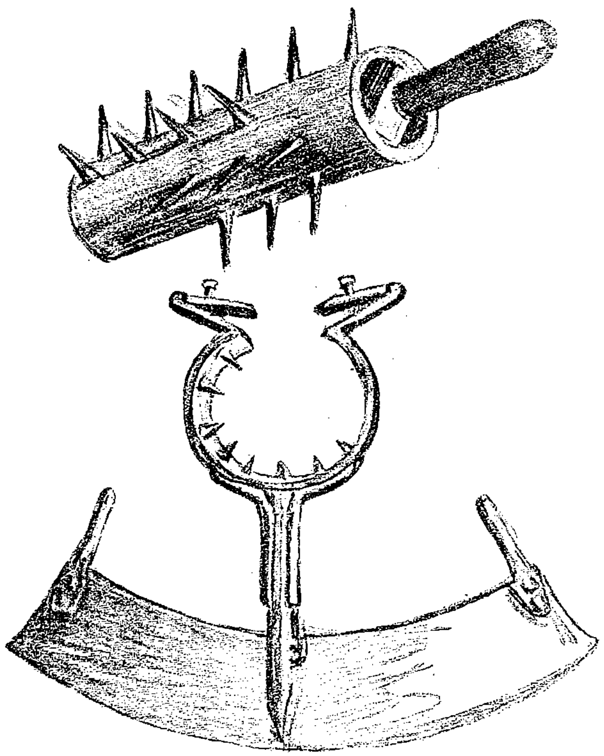


Rys. 79

lew lub niedźwiedź. Szyszak ze spuszczoną przyłbicą i koroną stanowią zwykłe zakończenie szczytu. Wśród

naszych płaskorzeźb polskich nie brak tego rodzaju pysznych okazów, które możemy mieć w odlewach gipsowych, jeśli tylko postaramy się o ich powielenie dla celów szkolnych w tak dużej ilości, aby pokryć zapotrzebowanie.

Rys. 78. Czekanik z toporkiem i trójzębną osęką, którego trzonek oplata spiralnie wijąca się wstęga z krążków, kształtem przypomina zwykły toporek. Przedmiot

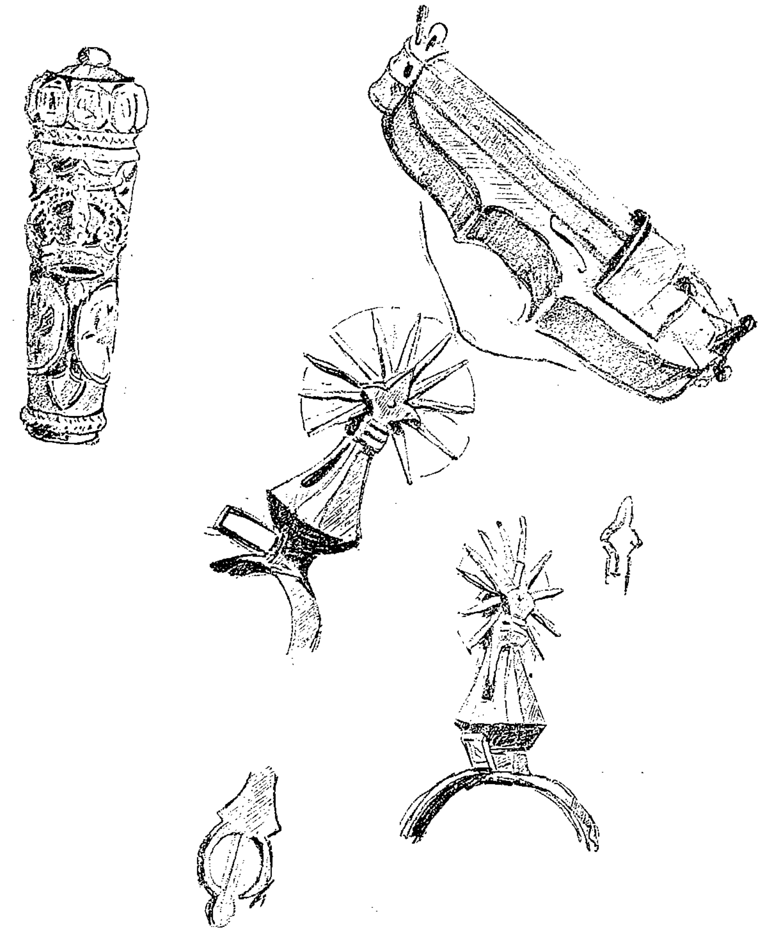


Rys. 80

niełatwy do rysunku właśnie z powodu rozerwania powierzchni trzonka ornamentem. Mimo to trzonek musi się modelować walcowato jako całość, na co musimy zwrócić uczniowi uwagę przy rysunku. Obok sztylet ze skromnym ornamentem. Przedmiot prawie płaski, sylweta wcale nietrudna.

Rys. 79. Buława oraz buzdygan z żelaza. Tu bez światłocienia nie moglibyśmy wydobyć modelacji; sam

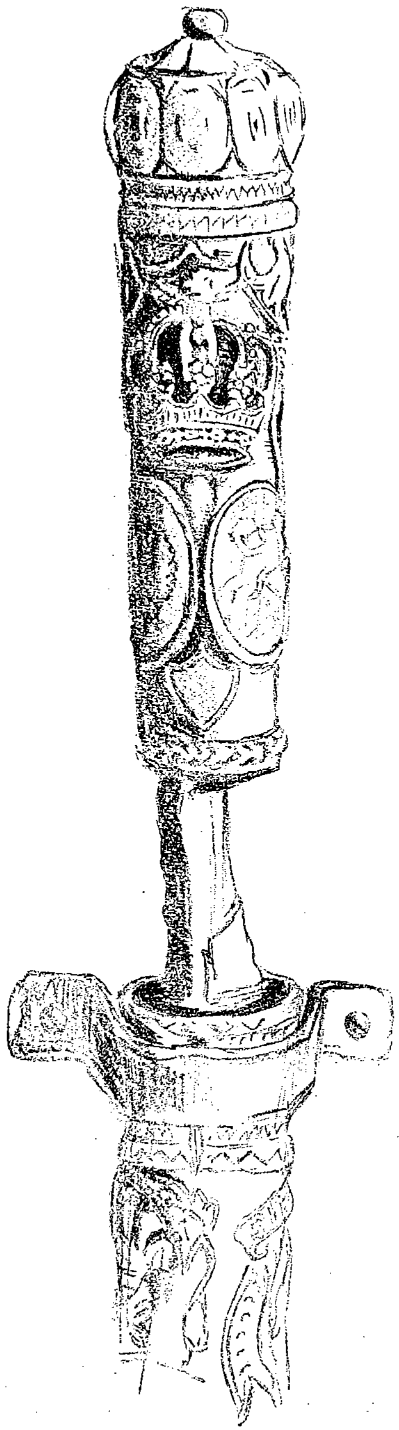
kontur nie dałby jeszcze pojęcia o promienistym układzie płytek żelaznych, stanowiących głowicę. Drewniana kózka z osełką kamienną w samym kształcie jeszcze nie przedstawia nic interesującego. Mimo braku drobiazgowej skrupulatności w modelowaniu powinno się w rysunku linij-



Rys. 81

nym starać o scharakteryzowanie materjału, z którego jest przedmiot zrobiony, tak, aby odrazu można było poznać, czy to jest żelazo, czy kamień, czy drzewo.

Omawiamy poszczególne okazy umyślnie dlatego, aby przykładowo wskazać, na co należy uczniom zwracać uwagę przy rysunku z modelu tak bardzo różnorodnego.



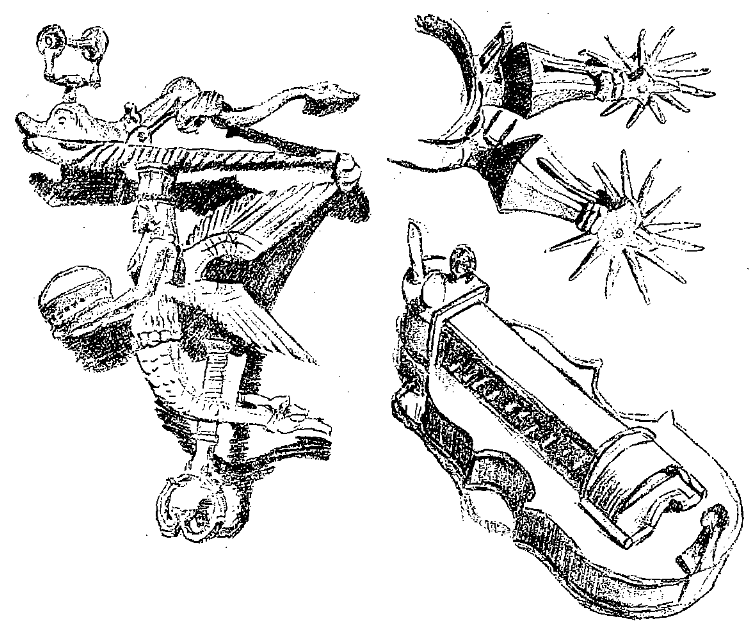
Rys. 82

Narzędzia tortur (rys. 80), z podziemi wieży ratuszowej w Krakowie, pochodzą z czasów jurysdykcji sądów mieszczańskich, które wyrokowały według praw magdeburskich, a przy śledztwie, celem wymuszenia zeznań na obwinionym, posługiwały się barbarzyńskiemi narzędziami tortur, jak koła do łamania, ściski, obręcze kolczaste i t. p. wymysły okrucieństw, znamionujących średniowiecze.

Pierwszy rysunek przedziwnie przypomina nasz kuchenny wałek do ciasta, tylko zjeżony żelaznemi kolcami; drugi złożony co do kształtu z dwóch części: jednej podobnej do dwuręcznego naszego siekacza i drugiej w formie kolczastego kołnierza, który w krwawym uścisku obejmował głowę nieszczęśliwej ofiary. Jak we wszystkiem, zwłaszcza w przedmiotach użytkowych — tak i tutaj doszukujemy się zasadniczych form geometrycznych; w pierwszym przykładzie rzuca się w oczy kształt walca, w drugim kształty płaskie — wycinek pierścienia i obwód koła.

Rys. 81 pomieszcza kilka przedmiotów... niestety

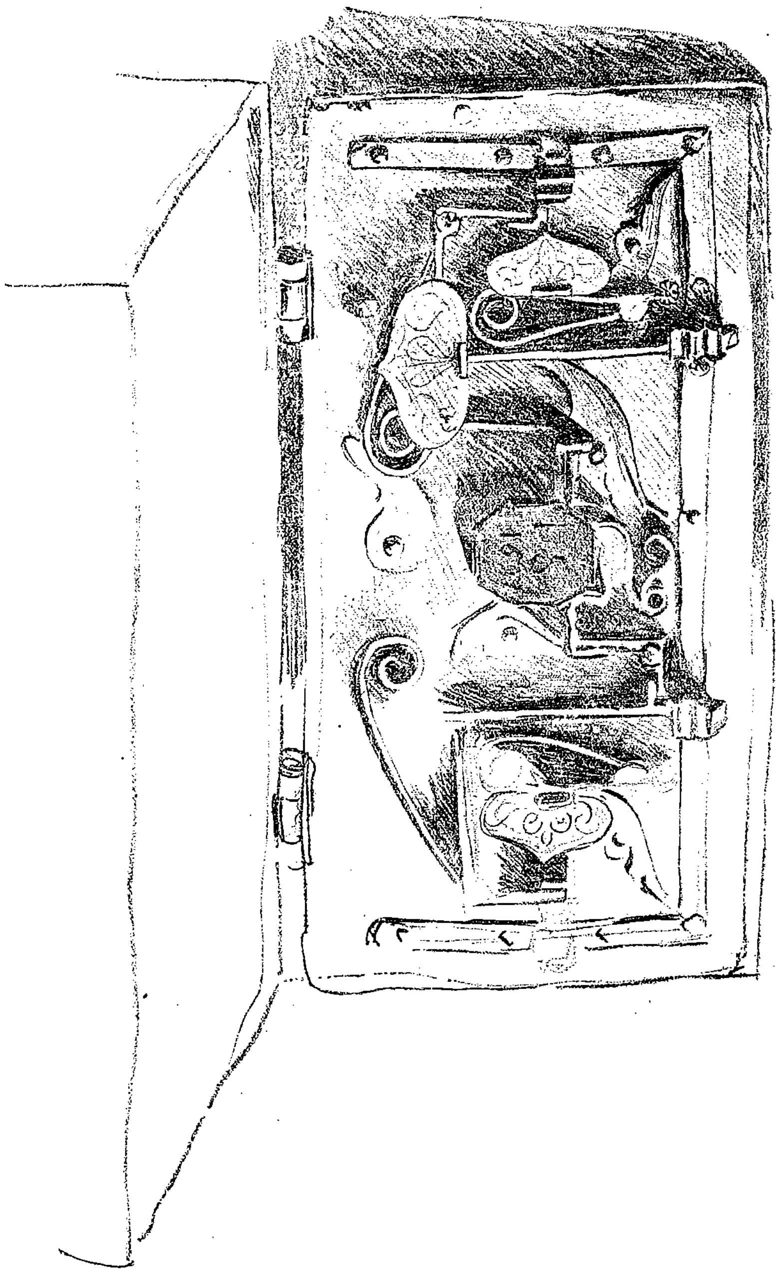
na jednej kartce zestawionych, choć ze sobą nie harmonizują wielkością. Lira w zbytniem zmniejszeniu, niestosunkowem do ostróg, chociaż i one są w naturze pokaźnej wielkości. Pomieszczono je w oszklonej gablotce zbiorów Matejki. Rysunek zdradza widoczne upodobanie ucznia, robiony „con amore". Lira (mazowiecka), zwana mylnie teorbanem, dziwnie stopiła się w naszej wyobraźni z poezją, z lirykami, ba nawet z Wernyhorą i wróżebnem jasnowidzeniem. Ideosynkrazja ta zapewne pochodzi stąd,



Rys. 83

że Matejko w obrazie „Wernyhora" wymalował tę lirę. Kształtem pudła przypomina w ogólnej sylwecie zwykłe skrzypce lub wiolę. Wierzch tylko zgoła odmienny. Model znakomity.

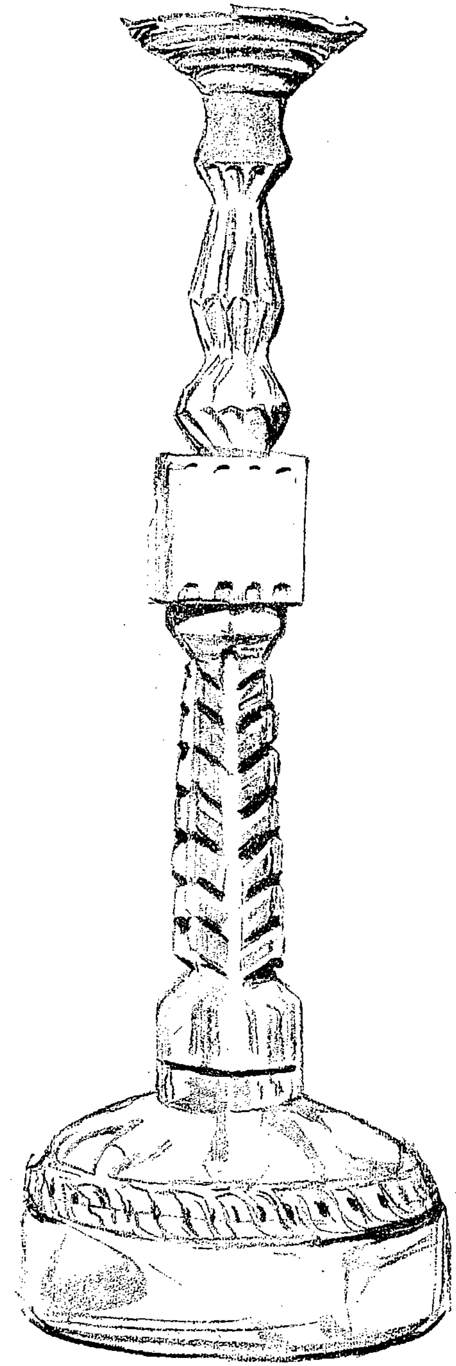
W klasie najłatwiej o skrzypce, wiolonczelę lub basy; można ich wygodnie użyć za model, przerabiając je w najrozmaitszych położeniach. Ćwiczenie wcale pożyteczne, ze względu na krzywizny esowate. Oczywiście o t. zw. „cieniowanie", a właściwie o oddawanie w szarym ołówku czy węglu barwy bronzowej pudła w tym wypadku nie



Rys. 84

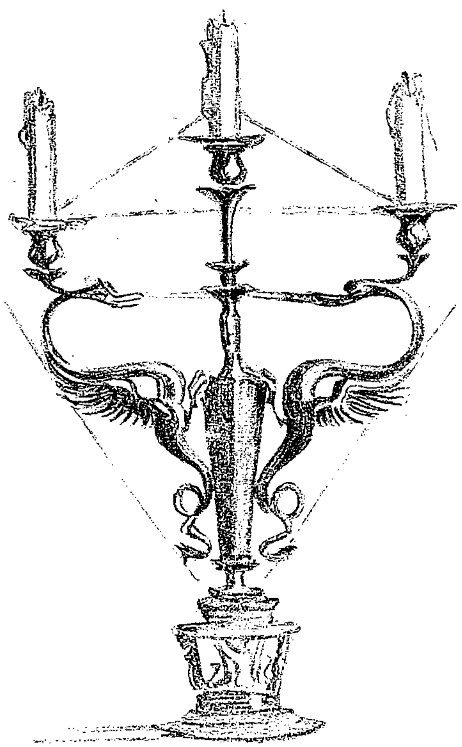
chodzi i powinno się rezygnować z podobnych nieuzasadnionych zachcianek; natomiast dobry rysunek i zasadnicze podznaczenie modelacyj wygiętych (wypukłych i wklęsłych) powierzchni wystarczy tu najzupełniej. Te esowate krzywizny w perspektywie ulegają znacznym zniekształceniom. Oryginalne w formie ostrogi z XVII w., opatrzone w kolczyste gwiazdy, o grubym trzonku, znamionują epokę trzydziestoletniej wojny. Obok rękojeść sztyletu misternie wyrzeźbiona w kości słoniowej, co wyraźniej widać na rysunku 82, gdzie narysowano go z częścią pochwy. Drobiazgowość ornamentu musi być w rysunku zachowana. Jest to „misericordia“ do dobijania ciężkorannych, by skrócić im męki.

Na rysunku 83 inny uczeń umieścił mosiężny pultynek do robótek kobiecych. Zapomocą śrubki z pod spodu przytwierdzało



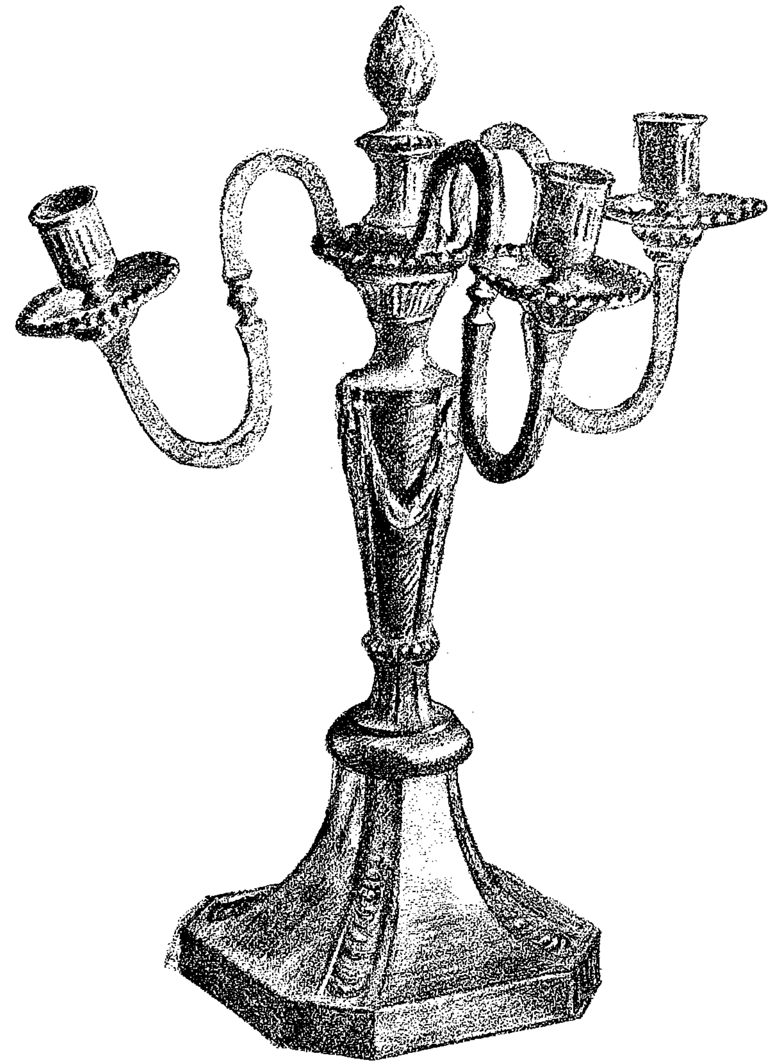
Rys 85.

się go do stolika. Syrena trzyma w rękach poduszeczkę na igły, głową podtrzymując pudełeczko w kształcie delfina. Gdzie te czasy, gdy ludzie w otoczeniu swem codziennem przy użytkowych rzeczach odczuwali potrzebę sztuki! Gdzie się podziały te szlachetne zamiłowania, wywołane potrzebą piękna w przemyśle! Gdy każdy przedmiot, począwszy od mebla w szlachetnej formie i fornirach pięknie zestawianych w ornament, a zaopatrzonego w okucia z bronzu misterną robotą cyzelerską wykonane, a skończywszy oto na takim pultynku — wszystko, co w rękę brano, musiało mieć artystyczną formę! Wtedy rozumiano, że sztuka i technika, to dusza i ciało, nierozerwalne w swej całości, że jedno bez drugiego istnieć nie może.



Rys. 86

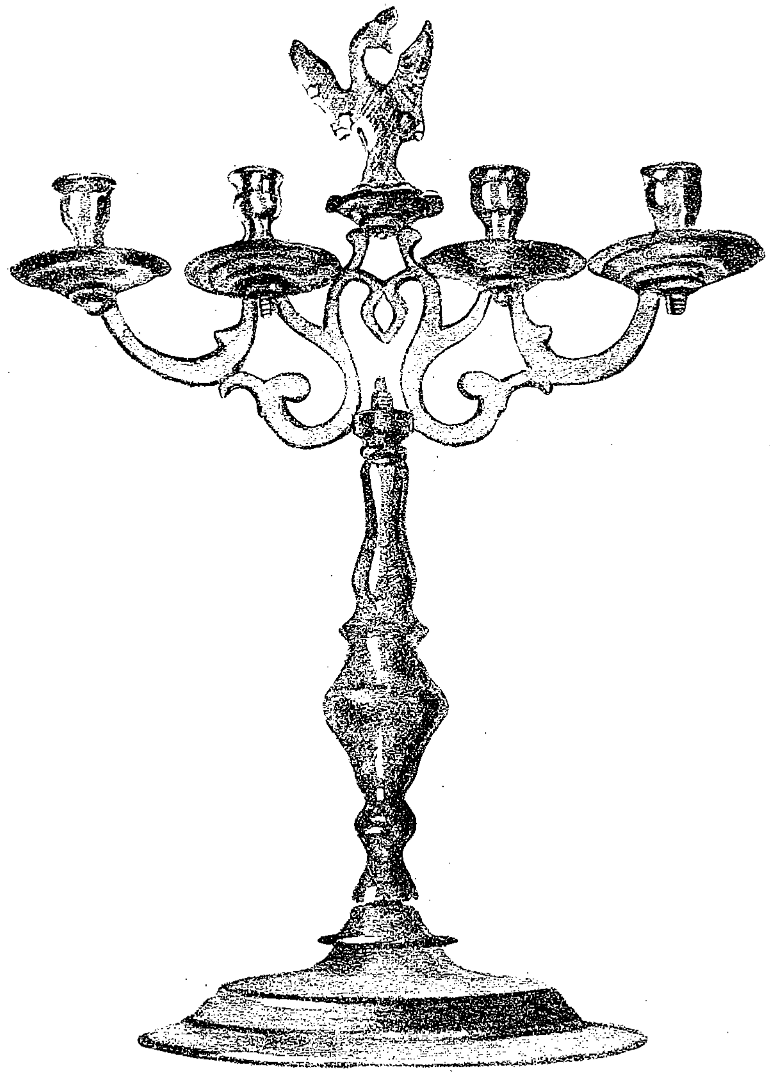
Rys. 84, szkatułka żelazna z zamkiem, którego dźwigniowy mechanizm rozłożono na spodniej ścianie wieka, należy do okazów ciekawszych kunsztu ślusarskiego w XVI wieku. Pochodzi z r. 1607, a znajduje się w Muzeum Matejki. Dla rysownika motyw ciekawy, zwłaszcza dla takiego, który lubuje się w drobiazgowem szczególizowaniu, w więcej konstrukcyjnych tematach o technicznym charakterze. W danym przypadku warto też przyglądnąć się zbliska mechanizmowi, aby zrozumieć, w jaki sposób działanie przenosi się zapomocą systemu dźwigniowego z jednego zwoju na drugi. Rozumiejąc działanie, łatwiej narysować tak, aby rysunek odpowiadał logice konstrukcji. Przedmiot bądź co bądź interesujący; zaliczymy go do tych, których bliższe poznanie jest zarazem poznaniem naszego życia kulturalnego w przeszłości.



Rys. 87

Rys. 85 i następne dają nam kilka okazów świeczników antycznych. Z pewnością z nich najstarszy drewniany lichtarz rzeźbiony w stylu romańskim (rys. 85). Własność

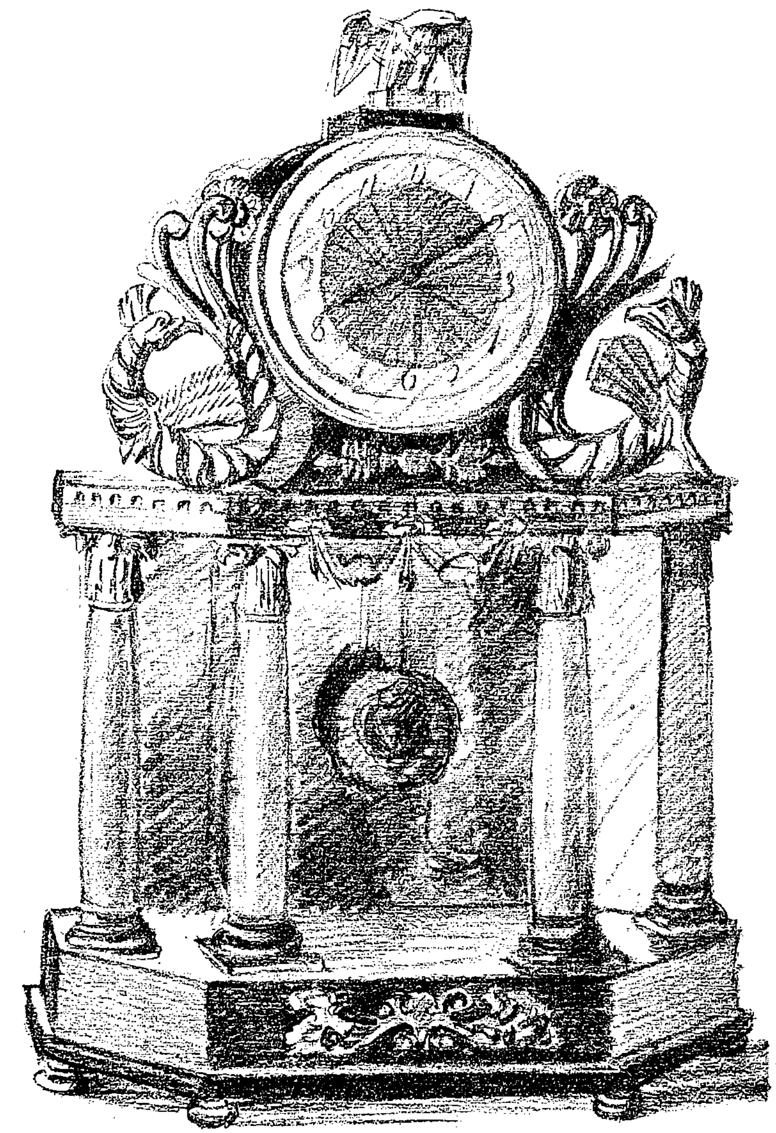
prywatna, wypożyczona dla szkoły. Wykonano węglem. Drzewo już tak spróchniało, że lichtarz zdaje się nic nie ważyć — tak jest lekki. Mimo pokarbowania powierzchni



Rys. 88

trzeba się starać utrzymać płaszczyzny nachylone do kierunku światła pod różnym kątem, a mimo to musi się całość dobrze modelować.

Na kartce 86 widzimy trójramienny świecznik z końca XVIII wieku. Dwa takie świeczniki stoją na biurku księcia



Rys. 89

biskupa Adama Sapiehy w Pałacu Biskupim w Krakowie i przystrajają biurko w stylu rococo, na którego wierz-

chnim pulpicie widnieje napis: „Pisownik Stanisława Augusta Króla, Przedzgonnych Dziejów Polski Powierny Świadek“. Całość piękna, wywiera wrażenie na widzu. Wyobraźnia przywołuje wspomnienia dziejów smutnej pamięci „przedzgonnych“ dni naszej niepodległości i nieszczęsnych rządów Króla, o którego estetycznych upodobaniach biurko to jednak jak najlepiej świadczy.

Empirowy trójramienny kandelaber (rys. 87) z ornamentyką stylu Cesarstwa, nieco późniejszy pochodzeniem, znajduje się w zbiorach Matejki.

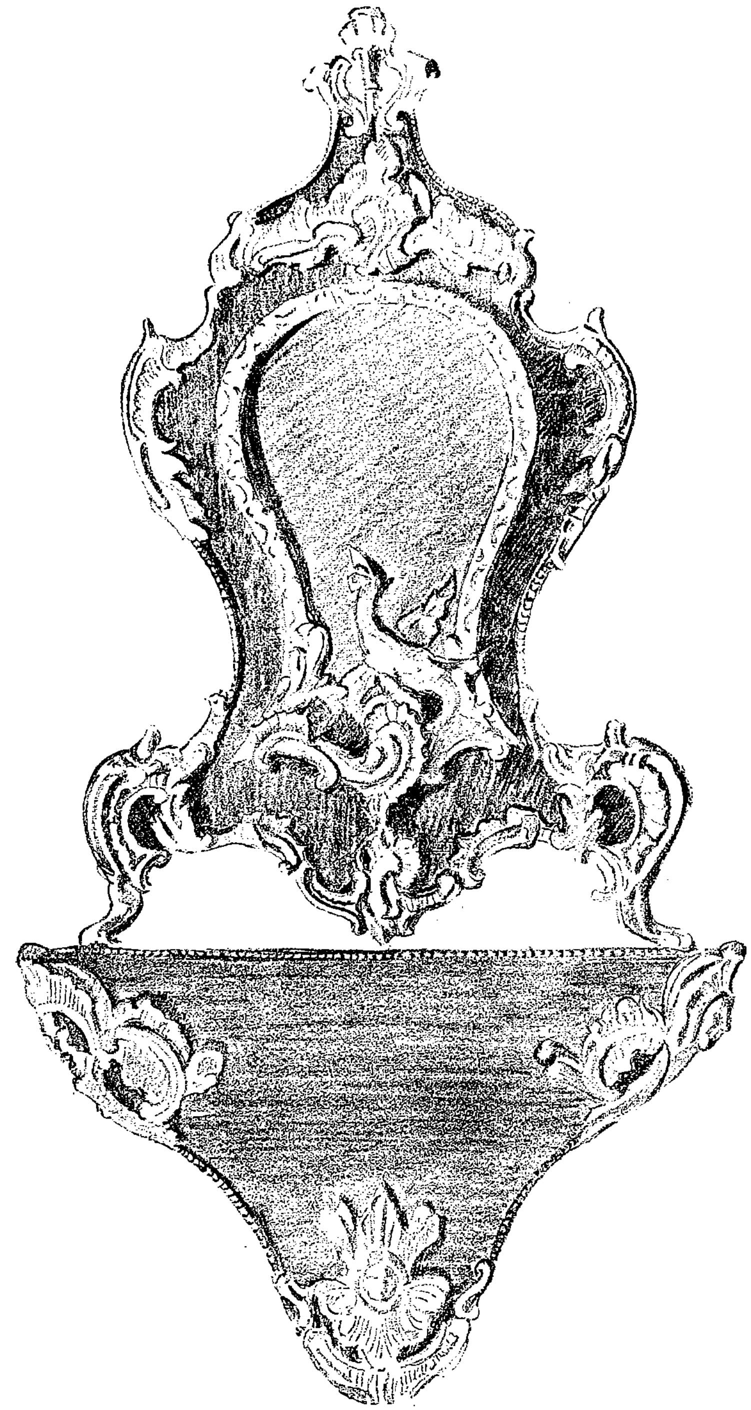
Czwarty, mosiężny (kartka 88) czteroświecowy, należy do typu niesłusznie zwanych u nas „hebrajskiemi“. Orzeł u góry wskazuje raczej na upodobania czasów Napoleońskich.

Podobnie góruje orzeł na szczycie zegara kolumnowego (rys. 89), będącego własnością autora. Drewniane gryfy pozłacane podtrzymują tarczę zegarową. Kolumny alabastrowe portyku odzwierciedlają się w lustrze; ozdoby z bronzu przyozdabiają drewnianą (mahoniową) architekturę zegara. Model ten autor chętnie oddawał do dyspozycji szkole.

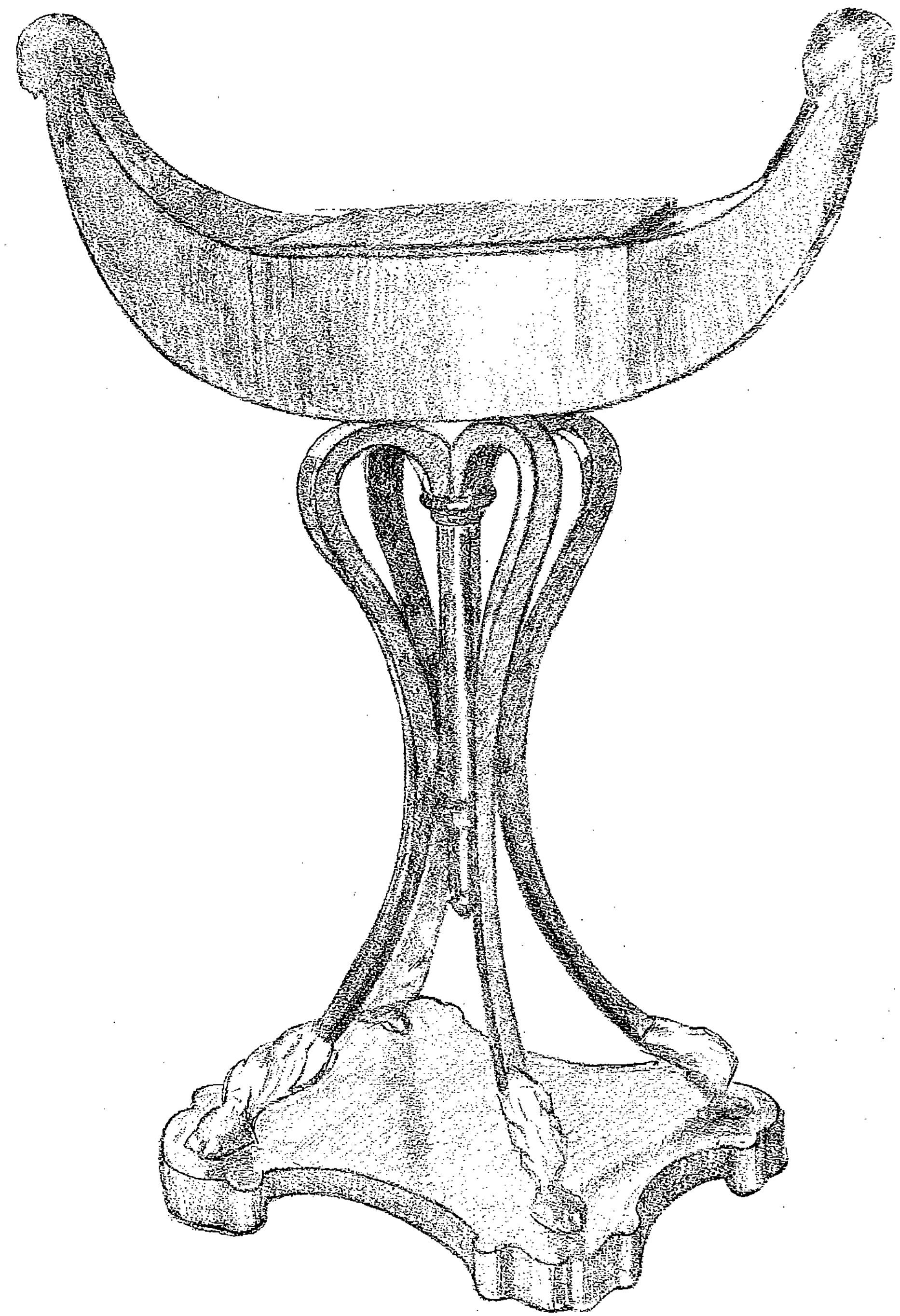
Rys. 90. Zegar rokokowy w sypialni mistrza Matejki. Kto pragnie zobaczyć piękny przedmiot, jako dobry okaz stylu, ma tutaj sposobność rozkoszowania się przepięknym modelem. Charakterystyczna dla rokoka ornamentyka w złoconych zdobinach, rysuje się wdzięcznie na tle ciemnego tła drewnianego. Przedmiot jeden z najładniejszych, jakie widzieliśmy i jakiemi mogliśmy służyć uczniom. Na takich modelach kształci się smak młodzieży.

Rys. 91 przedstawia stolik do robót. Nogi silnie wygięte i opatrzone lwiemi łapami na wzór empiru, wierzch ma formę łódki i służy jako pulpit, oraz na przechowywanie przyborów do robót.

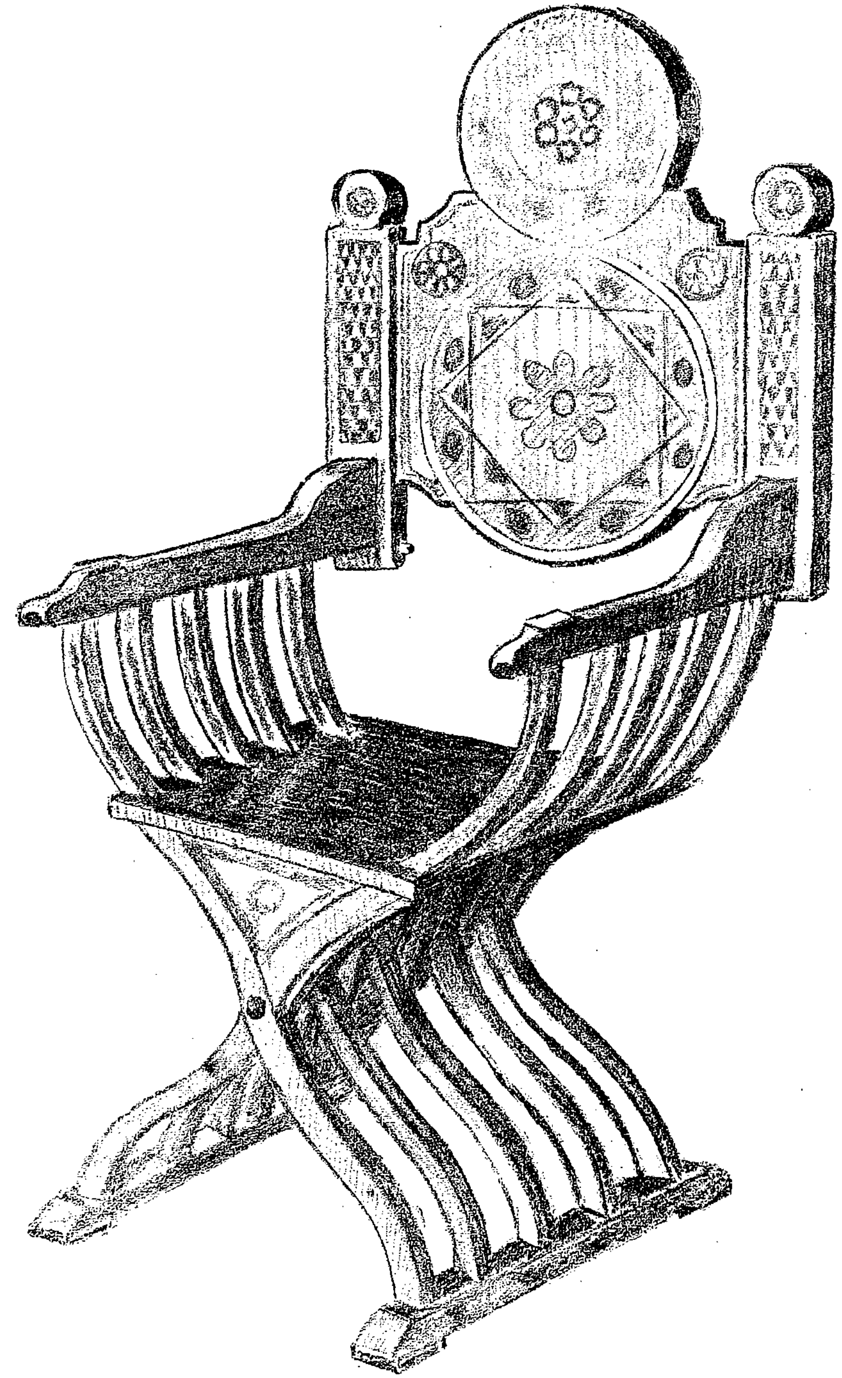
Rys. 92. Krzesło, a raczej fotel, o charakterze weneckim z przymieszką mauretańskiego. Formą nie zachwycamy się wprawdzie, ale rzecz pojęta jako studjum choćby perspektywiczne, pomijając już orjentalizm geometrycznego ornamentu, może być interesująca dla ucznia, o ile się nie zgubi w żebrach krzesła równolegle uszeregowanych w linji esowatej.



Rys. 90

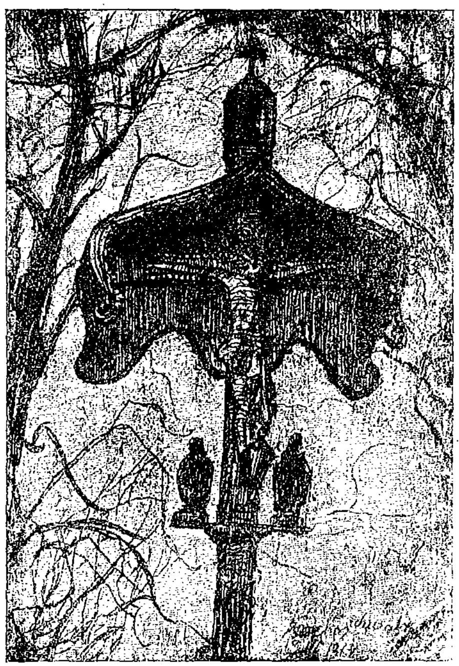


Rys. 91



Rys. 92

Oto najciekawsze, najwięcej charakterystyczne przykłady tematów pracy. Widoczne z przytoczonych objaśnień, że przy każdym modelu, względnie dla każdego ucznia — bo tutaj indywidualizuje się lekcja — potrzeba koniecznie pewnej introdukcji, wprowadzenia ustnego, które dotyczy zarówno stylu i historycznych szczegółów, jak i formy, tudzież technicznych wskazówek. Bez krótkiego, ale treściwego omówienia nie obejdzie się. Pamiętajmy o tem. Szczegóły te, choć skąpo podane, wpływają na wyobraźnię, obudzają zainteresowanie, rodzą upodobanie. Przyjdzie nam to tem łatwiej, im piękniejsze okazy mamy do dyspozycji. Jeśli możemy korzystać z muzeów, sprawa najłatwiejsza do rozwiązania. Niestety, zarządy muzeów rzadko kiedy idą na rękę usiłowaniom wychowawców, stawiając zwykle trudności w dopuszczaniu uczniów do rysowania na miejscu w szkicownikach. Względy na bezpieczeństwo zbiorów i ich nienaruszalność stanowią wygodny pretekst do odmowy. Ale zdarzają się dyrektorowie kulturalni (jak Maciej Szukiewicz w Krakowie), którzy w pełnem zrozumieniu społecznych zadań muzeów uprzystępniają młodzieży korzystanie ze zbiorów w formie pożądanej. Oczywiście nadzór nauczyciela musi być ścisły, z całą odpowiedzialnością podjęty; nadto powinni być dopuszczeni do rysowania tylko wybrani uczniowie, najlepsi rysownicy i najwięcej zamiłowani. Niechże chociaż ci wyniosą właściwą poważną korzyść z poznania

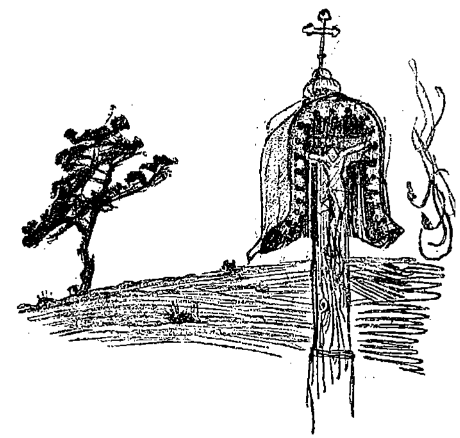


Rys. 93

okazów muzealnych, skoro dla szerszych zastępów młodzieży nie jest to możliwe. Powiadamy „z poznania“, bo głęboko wierzymy, że zwiedzanie samo niewiele jeszcze przyczynia się do zapoznania się ze zbiorami; trzeba je dopiero przerysować, przestudjować, aby móc sobie powiedzieć: znam je. Trzeba wejść w tak ścisły stosunek z niemi, by formę naprawdę można było opanować i utrwalić w duszy obraz przedmiotu.

Wnętrza kościołów

Następnie stare nasze świątynie, już samym wiekiem czcigodne, bo nieraz sięgające swem pochodzeniem średniowiecza, takie, co oglądały już kilkadziesiąt pokoleń korzących się w ich obliczu na klęczkach. Stylowa architektura wnętrza naw i kaplic, artyzm antycznych tumb i sarkofagów, nagrobków i epitafjów, ołtarzy i chrzcielnic, stall i ławek, chórów i bram... wraz z organami i dzwonami — wszystko to nastraja duszę wrażliwą, usposabiając do czynu. Studjować szczegóły wnętrza kościołów już łatwiej, bo i o uzyskanie pozwolenia u władzy kościelnej nietrudno i można też większą ilość uczniów wprowadzać w czasie wolnym od nabożeństw. Rozmieszczenie się ich w ławkach pozwala też całkiem wygodnie studjować. Stanie przy rysowaniu nuży i niecierpliwi, nie pozwalając swobodnie skupić uwagi przy szkicowaniu w niedogodnej pozycji; tylko przy pracy sztalugowej w większym rozmiarze ze względu na potrzebę należytego oddalenia od studjum musi się stać i odstępować od sztalugi.



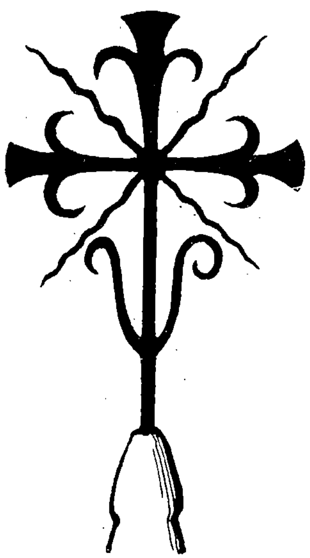
Rys. 94

W ten sposób udostępnia się architekturę wnętrza, rzeźby i przedmioty przemysłu artystycznego, wypełniające nasze świątynie. A nazewnątrz jakże szerokie mamy pole wyzyskania motywów architektury! Ileż to jeszcze mimo zniszczenia wojennego ocalało drewnianych kościół-

ków, ile dzwonnic osobno stojących z oryginalnemi kopułami, z dachami na ciekawej więźbie, z podcieniami u dołu, a galeryjkami u góry! Przebogata pomysłowość ciesielska bezimiennego twórcy przemawia dziś jeszcze wymownie do naszych pojęć o sztuce.

Okazy budownictwa polskiego zwłaszcza drzewnego

Zebrane w znakomicie opracowanem dziele Mokłowskiego „Sztuka ludowa w Polsce“ przykłady drewnianego budownictwa u nas otwierają przed artystą-nauczycielem istny sezam cudnych motywów, stanowiąc dla jego poczynań nielada zachętę. Przedewszystkiem informuje go ta praca o tem, co u nas jest i gdzie jest. Boć zdarza się, że mamy pod bokiem rzecz cenną i nie wiemy o tem, bo... o tem nikt nie pisał, nikt nam tego nie powiedział. Schyller w dziele „Czy mamy polską architekturę“ wskazuje nam nasze bogactwo. Jest to jakby książka z inwentarzem zabytków architektury, których piękno zdolne jest zapłodnić pomysłowość takiego natchnionego kompozytora, jak Noakowski. Jego wizje architektoniczne, osnute na motywach arcydzieł naszej architektury, nazwę poezją, ujętą w genjalnie naszkicowane kształty.



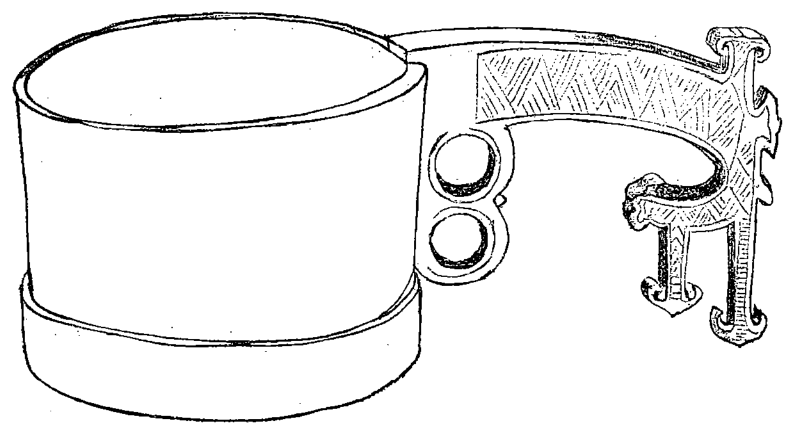
Rys. 95

Wykwintne wydanie „Książnicy T. N. S. W.“ uprzystępniło nam ich poznanie i napawanie się prawdziwemi sonetami architektonicznemi tego architekty-wizjonera.

Prócz osobno stojących dzwonnic mamy kapliczki już to w obrębie cmentarza (zwanego „osowcem“, gdyż nań osowiałych nieboszczyków chowano), z drewnianą bramą wchodową, już też poza obrębem obejścia kościelnego. Czasem i plebanja i organistówka chełpi się szczytem estetycznie pomyślanym, lub gankiem na artystycznie wyciosanych słupach.

Kapliczki i figury przydrożne

A wreszcie kapliczki, figury przydrożne z kamienia, a zwłaszcza z żelaznemi krzyżami pod daszkiem drewnianym, czy blaszanym, stanowią zawsze miły widok dla oka. Są to wymowne ślady sztuki ludu, skamieniałe pieśni, wyśpiewane z duszy prostej, lecz artystycznie czującej, która chciała się wypowiedzieć, by wyrazić swe wzruszenie dla piękna. Miedzioryt (rys. 93), robiony przez zdolnego ucznia, przedstawia jedną z takich figur przydrożnych. Podobnie krzyż pod daszkiem blaszanym z drewnianą koronką (rysunek 94), w szczerem polu stojący. A żelazny krzyżyk (rys. 95) stanowi zakończenie szczytowe latarni przydrożnej kapliczki. Pomysł kowala wioskowego. „Materjały polskiej sztuki stosowanej“ w zeszycie poświęconym okazom krzyżów i figur przydrożnych

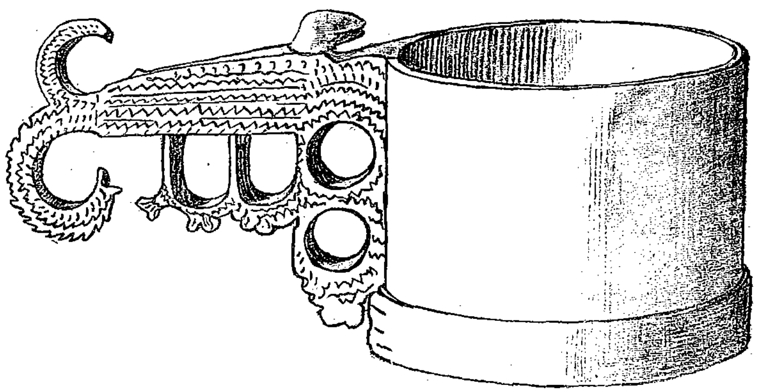


Rys. 96

na Litwie zachęcą do zwracania i u nas uwagi na kapliczki słupowe, lub na drzewach przymocowane po wsiach i przysiółkach.

Z zamierzchłych czasów pogańskich pochodzi zwyczaj stawiania świątków na rozstajach, przy polnych drogach, lub wśród pól za chałupami, by, jak słowiańskie „babice“, chroniły dobytek i zasiewy w polach od zniszczenia i szkody. Spróbujmy się wybrać w drogę dalszą za miasto, a kilka razy będziemy musieli uchylać kapelusza przed mijanemi po drodze kapliczkami na słupach pod kapryśnie wygiętym daszkiem, lub większe kapliczki z kopułkami, opatrzonemi w pazdury, w które osadza się jeszcze promieniste krzyżyki żelazne. Z naiwną wiarą w pomoc świątków dobrych i życzliwych lud przystraja

je równie jak i krzyże, co rozpościerają swe suche ramiona nad polami, w girlandy z choiny, przetykane krasemi różami z bibułki kolorowej. Za drewnianemi sztachetkami wewnątrz kaplic drewniane świątki, często polichromją kryte, stapiają się ze zrudziałemi wieńcami zeschłej choiny w całość dziwnie miłą — może dlatego, że z niemi wiążą się wspomnienia lat dziecięcych. Wioskowi artyści wyrzynali świątki z drzewa kozikiem bez przyrządów. Bogactwo architektonicznych form w małych kapliczkach słupowych, lub przytwierdzonych do grubych pni drzew wprawia nas w podziw wymownem świadectwem twór-



Rys. 97

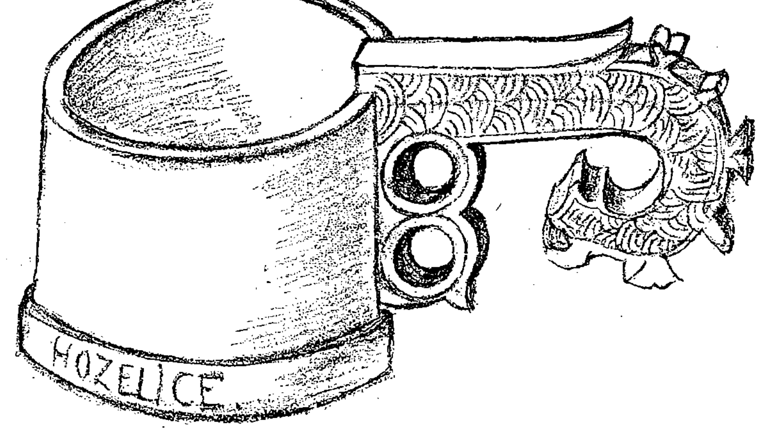
czych zdolności ludu, który nie zna wzorów i nie ulega cudzym wpływom. Jest to zatem twórczość oryginalna i niezupełnie świadoma.

Wycieczki artystyczne

Jeśli się zastanowimy nad sposobem uprzystępnienia młodzieży obrazowania tego rodzaju objektów, zauważymy, że jedynie wiosenne i letnie miesiące do września włącznie jeszcze nadają się na urządzanie wycieczek popołudniowych na wieś. W tym celu możnaby nawet ranne godziny nauki szkolnej zamienić wprost na wycieczki naukowe, któreby zresztą z reguły można urządzać w piękne popołudnia wśród tygodnia, zwłaszcza w soboty.

Pobyt na wolnem powietrzu, na wsi, pozwoli płucom głęboko oddechać aromatycznem powietrzem pól i lasów. Z celami czysto naukowemi połączymy wówczas cele wychowania fizycznego. Słońce i powietrze czyste, ruch

i przebywanie zdala od miazmatów atmosfery miejskiej zespolą się z radością duszy łaknącej piękna natury. I nie dziwmy się wesołości naszej młodzi, gdy znajdzie się w szczerem polu; starajmy się tylko o tyle ją opanować, by nie hasano zamiast rysować. Z pośród rozlicznych tematów, pozostających wówczas do wyboru, jak wiejska architektura drewniana starego kościółka, dzwonnicy, ganków organistówki, podcieni domów drewnianych i t. d. szukajmy w pierwszej linji przydrożnych kapliczek na słupach, lub przymocowanych do drzew przydrożnych. Składane krzesełko podróżne, sporządzone w warsztatach



Rys. 98

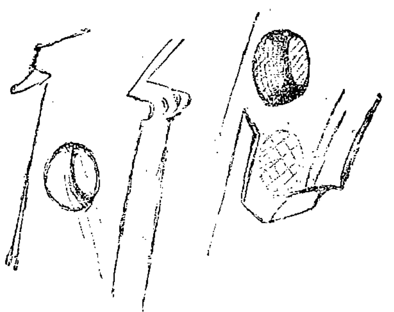
studenckich, pozwoli wygodnie się usadowić, a mały numer bloku lub większego formatu szkicownik podręczny nie znuży ręki, która go musi podtrzymywać.

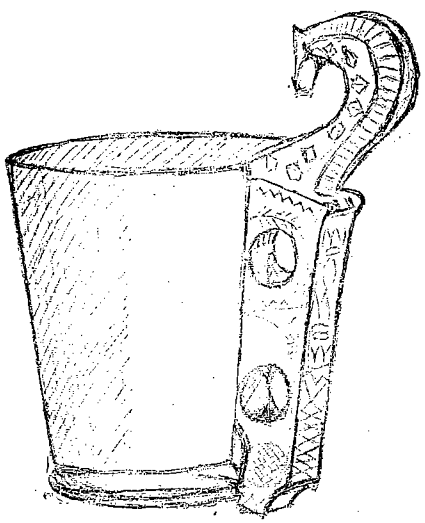
Gorzej w dużych miastach, skąd trudniej podejmować wycieczki na wieś. Wprawdzie w zbiorach etnograficznych znajdą się piękne okazy tego rodzaju, ale korzystać z nich mogą tylko nieliczni uczniowie; klasowa nauka w salach muzealnych niestety nie jest możliwa.

Budownictwo świeckie. Góralskie budownictwo drzewne i sztuka Podhala

W budownictwie domów mieszkalnych nie znajdujemy już zwykle tylu cech znamionujących popęd do sztuki, lubo są okolice, gdzie zato wystrzela ono do niezwykłej wyżyny w sztuce ludowej. Weźmy Podhale z jego budownictwem drewnianem. Wystarczy ten przykład. Ile

tu charakterystycznych form, zespolonych w całość; mamy na myśli charakter stylu. Zbyt znane są właściwości sztuki Podhala, abyśmy mieli je tutaj powtarzać; zwrócimy tylko uwagę na potrzebę używania odpowiednich nazw, gdy przeprowadzamy korektę u ucznia rysującego dom w stylu zakopańskim. Techniczne nazwy ciesielskie, wzięte zresztą z gwary góralskiej, przyjęły się powszechnie. Odnoszą się one równie do szczegółów budowlanych, jak i do zdobniczych motywów, jak gwiazda, parzenica, gadzik, mirwa i t. d., któremi się przystraja jeno chałupę gazdy zakopańskiego. Rodzimy styl góralski wyraża się w charakterystycznych właściwościach: zrąb zrobiony z belek fazowanych, mchem przetykanych i z płatwią mocno wysuniętą, nakrywa dach, który znacznie wystającym okapem wysuwa się poza ściany domu. Wysokie, trójkątne szczyty zdobne są promienistym motywem „wschodzącego słońca". Mieszczą się w nich okienka strychowe o rozmaitych wykrojach. Na wierzchołku szczytu „pazdur" zakończa linję kalenicy. Podziwiamy bogactwo odmian w rzeźbiarskiej formie pazdurów przeróżnych. Możnaby całą kolekcję pazdurów rozmaicie wyrzynanych skopjować, aby dostarczyć je szkołom na modele. Państwowa szkoła drzewna w Zakopanem miałaby tu ładne zadanie do spełnienia. Odrzwia i dźwirze zdobne ornamentem wgłębnym lub wypukłym

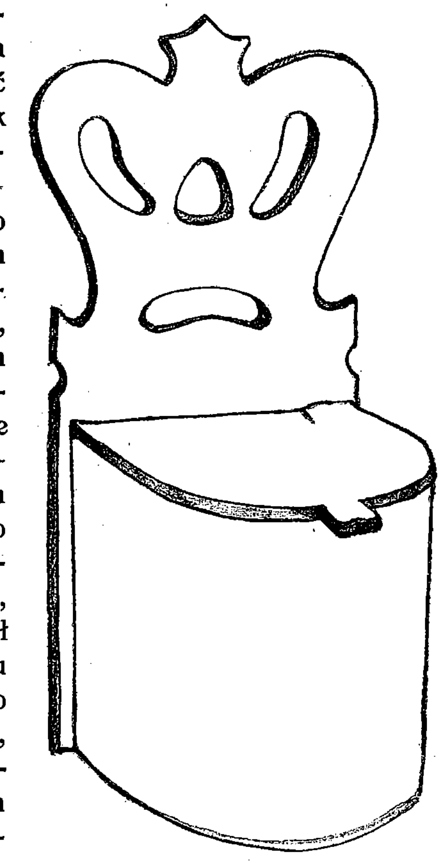




Rys. 99

(z kołków ułożonym), już przez samą więźbę belek „na rać", „na kozę", lub „na zastrzał", urozmaicają wygląd frontowej ściany, którą upiększają także obramienia okien. Przyłap w rogu domu — jest rodzajem góralskiej werandy.

To zewnątrz. A wewnątrz przedewszystkiem sosręb — belka podłużna pułapu rzeźbą wgłębną pokryta (zwykle z datą powstania domu). Wyposażenie wnętrza w sprzęty ozdobne chwytać musi za oczy każdego, tak jak zachwycało Matlakowskiego. W dziele „Zdobienie i sprzęt ludu polskiego na Podhalu" z gorącem ukochaniem sztuki ludu opisuje wnętrze chałupy, począwszy od stołu i cisem wykładanego stołka z zapleckiem przerozmaicie wykrawanym, a skończywszy na najdrobniejszych przedmiotach codziennego użytku. Bo góral nie ścierpi, by kubek do tężycy, t. zw. czerpak, nie miał ornamentu choć u brzegu i na uszku ślimakowato wykrojonem; by warzęcha, łyżka i łyżnik nie były bogato pokryte ornamentem misternym (nieraz przeźroczym); by kądziel, czy wałkownica (magiel) do bielizny były nudnie gładkie. Nawet serki owcze muszą się zalecać zdobioną formą wrzecionowatą, lub sercowatą, które im nadają rzeźbione wyciskadła drewniane. Dziw bierze, jak u górala silnie wyraża się potrzeba piękna i sztuki w codziennem życiu, iż każdy najdrobniejszy przedmiot codziennego użytku musi być artystyczny, musi mieć piękną formę. I z domu wychodząc, bierze na drogę rzeźbioną ciupagę w rękę, a w usta fajkę ze zdo-



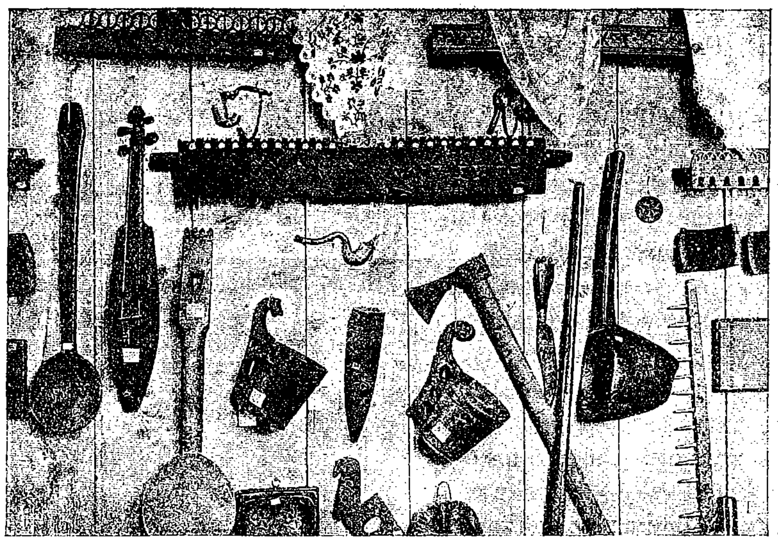
Rys. 100

bnym cybuszkiem. Na guni i portkach splatają się kolorowe wyszywki (parzenice, pieski i t. d.), a rzemień spina mosiężna klamra, istne cacko wyrznięte w blasze.

Szukajmy po świecie ludu, któryby tak zżył się ze sztuką, gdzieby ona tak nawskróś przeniknęła życie tych zresztą praktycznych natur.

Różnice stylowe na ziemiach polskich konieczność chronienia indvwiduainych cech sztuki ludowej

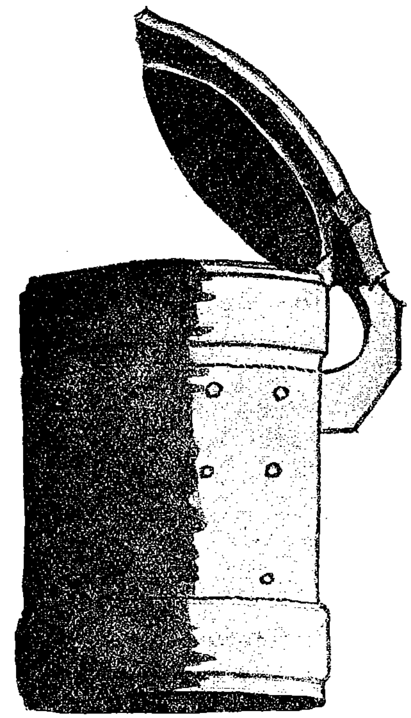
Mówimy o tem wszystkiem poto, aby młodzież uwrażliwiać na te ciekawe objawy życia ludu, obdarzonego szczodrze przez naturę; wszak widzenie i rozumienie jego sztuki należy także do wychowania artystycznego. Przez poświęcenie nieco dłuższej uwagi Podhalu nie chcemy



Rys. 101

jeszcze powiedzieć, że tam tylko trzeba szukać sztuki: i w innych częściach Polski, nietylko na Podkarpaciu — istnieje rodzima ludowa sztuka w różnych odmianach zależnie od okolic, tak, że mówimy o sztuce krakowskiej, łowickiej, lubelskiej, o kurpiowskiej i kaszubskiej poprostu dlatego, że na różnych ziemiach polskich wytworzyły się różne właściwości stylowe, odrębne. Na pierwszy rzut oka odróżnimy po cechach im właściwych chustkę krakowską np. od zapaski łowickiej pasiastej, skrzynię śląską od kujawskiej, garnek z motywami zdobniczemi z lubel-

skiego od naczynia z pierzastym motywem łowickim. W obrębie tedy ziem polskich mimo wspólnoty plemiennej potworzyły się pewne charakterystyczne różnice stylowe. Poznać je i kultywować powinna nasza młodzież szkolna, kierując się, prócz motywów czysto artystycznych, także względami ogólnonarodowemi; natomiast na młodzieży kształcącej się w seminarjach nauczycielskich cięży obowiązek dokładnego obeznania się ze sztuką ludową poto, aby mogła później na stanowisku nauczycielskiem na wsi, pracując wśród ludu i z nim się stykając, podtrzymywać jego zamiłowania artystyczne. Rodzimej sztuce przedewszystkiem ksiądz i nauczyciel nie powinni dać zaginąć. Uświadamianie wsi w tym kierunku, aby nie dopuszczać do niej obcych wyrobów, zwłaszcza tandety fabrycznej w ubiorze, w dewocjonaljach, naczyniach i sprzętach codziennego użytku — powinno być doniosłem zadaniem inteligentnych jednostek eksponowanych na wieś. Bo któż, jeśli nie one właśnie mają ludowi otwierać oczy na wysoką wartość jego rodzimej sztuki? Kto ma wytłumaczyć, że



Rys. 102

krajka w domu na warsztacie robiona lub materjał na ubranie z wełny własnej na kądzieli wyprzędzionej, a na własnych krosnach wykonany nietylko jest trwalszy od materjałów fabrycznych mieszanych i przerabianych Bóg wie z czego, ale i pod względem wartości artystycznej stoi nierównie wyżej. Warto wiedzieć, że nie kto inny, tylko poeta Rydel i malarz Tetmajer uratowali krakowską sukmanę chłopską od zagłady. Uświadomiona inteligencja

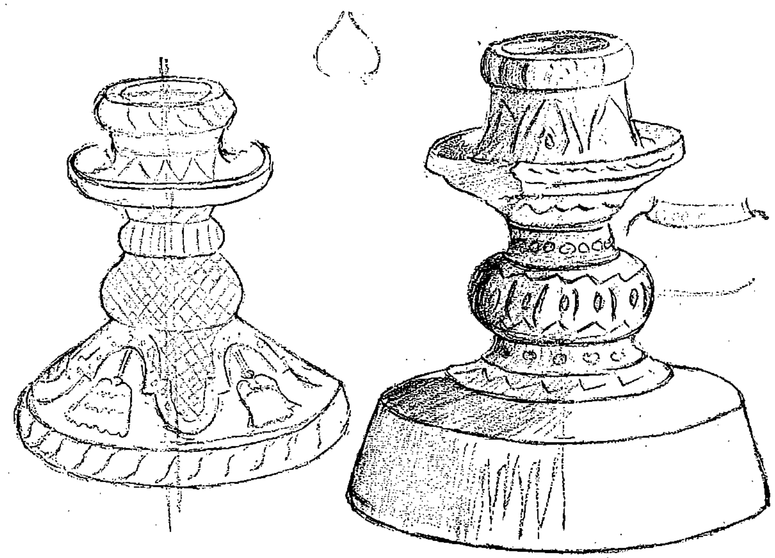
ma obowiązek działać na lud, jeśli wśród ludu żyje i pracuje, by go uświadamiać w tym kierunku.

Przypatrzmy się teraz reprodukowanym okazom sztuki ludowej w rysunkach naszych uczniów. Na miareczkach (rys. 96, 97 i 98), czerpakach (rys. 99), solniczkach góralskich (rys. 100) obok zasadniczej formy walcowego lub stożkowego naczynia występuje bogaty wykrój ucha lub wieszadła, nieraz fantastyczny i dziwaczny, z wyrostkami, nienależącemi do konstrukcji, lecz służącemi tylko do ozdoby, a nadto całą ścianę obłą, a szczególnie ucho pokrywa gęsto ornament wgłębnie rzeźbiony. W nizinach lud wiejski nie wysila się tak bardzo na zdobienie tych użytkowych przedmiotów; rzecz szczególna, że przedewszystkiem celują w tem górale i to nietylko na Podhalu, lecz wogóle wzdłuż Karpat. Zbiory ludoznawcze mają dosyć okazów tej sztuki; spopularyzowały je zbytnio sklepy, jako t. zw. galanterję zakopańską: czerpaki, skrzyneczki, noże do rozcinania papieru, ramki, podstawki pod kałamarze, rączki do ciupag, wieszadła, łyżniki, drobne naczynia kuchenne i t. d. Jest to już jednak sztuka „robiona“ — przez wytwórców wyszkolonych w przemyśle domowym. Największą wartość posiadają okazy starej sztuki rodzimej góralskiej, znajdujące się po dziś dzień w zbiorach osób prywatnych. Są to cenne dokumenty prawdziwej oryginalnej sztuki



Rys. 103

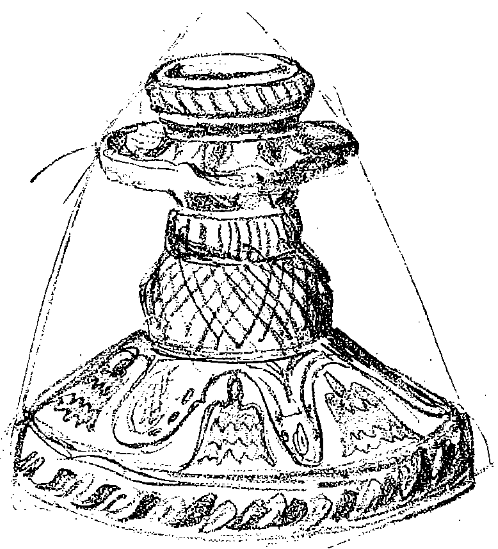
samouków wysoce utalentowanych. Szkoły przemysłu drzewnego w Zakopanem i w Kołomyi posiadają nieco przedmiotów starych w swych zbiorach, przedewszystkiem zaś mają przebogate kolekcje klisz ze zdjęciami najpiękniejszych okazów zdobnego sprzętarstwa góralskiego. Jest to istna kopalnia motywów. Kto zna wrodzoną górskiej ludności skłonność do sztuki, tego nie zaskoczy najciekawsza zdobina na frontowej ścianie łyżnika (zdjęcie fotogr. 101), ani nie zdziwi go malowany kwiat egzotyczny na szkle. W Muzeum rzemiosł artystycznych w Krakowie, na specjalnej wystawie góralskiego malarstwa na szkle, można było napawać się przepysznemi ornamentami kwiatowemi, które były użyte jako dekoracyjne wypełnienie tła; motywy zresztą nie naturalistyczne, lecz fantastyczne, będące wykwitem bogatej wyobraźni ludu podhalańskiego.



Rys. 104

Drewniana koneweczka huculska z okolicy Kut (rys. 102), czy brzuchaty dzbanek z malowidłem na czerepie później glazurowanym (rys. 103), czy gliniane lichtarze (rys. 104 i 105), malowane w zielony i żółty ornament ludowy, właściwy wschodnim okolicom ruskim, noszą na sobie wybitne piętno sztuki ludowej ruskiej.

Serdecznie pragniemy, by nasze wyroby przemysłowe cechowały znamiona sztuki naszej ludowej. Musimy dążyć do tego, aby każdy przedmiot wytworzony przez nas miał wyraźny charaktor swojski, którymby wobec świata mógł się poszczycić, reprezentując naszą sztukę narodową na międzynarodowym rynku, czy na wystawie internacjonalnej. Tak samo też musimy szczerze życzyć pokrewnym narodowościom, by pielęgnowały swoją charakterystyczną sztukę. Doświadczenie poucza, że tylko te cechy odrębne, które są właściwe pewnej okolicy i tylko jej

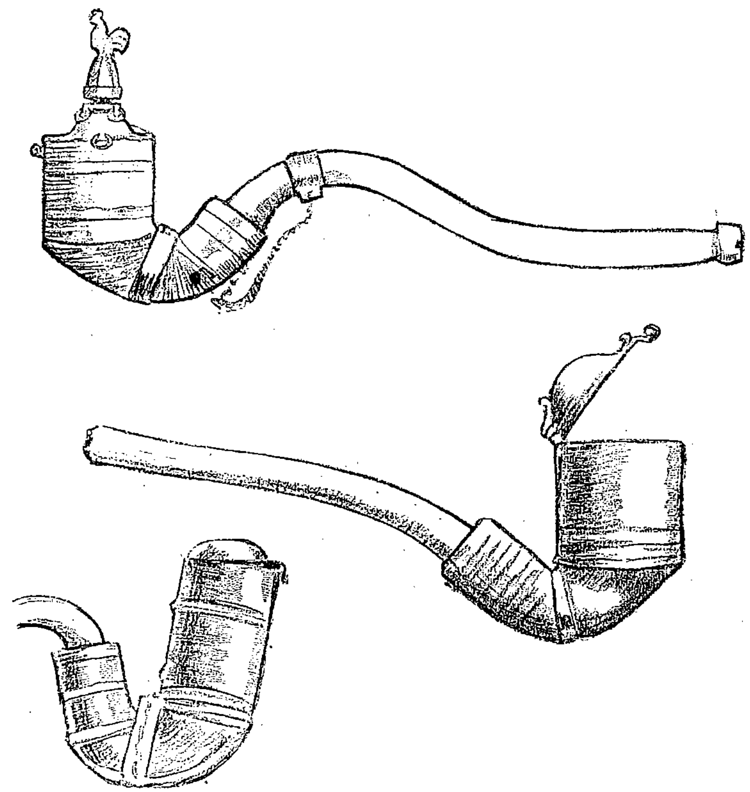


Rys. 105

wyłącznie, choćby były podane w całkiem surowej formie, mogą liczyć na uznanie i poszanowanie zagranicą. Tylko odrębnością stylową można zwrócić uwagę i zatrzymać oko widza znużonego jednostajnością wiecznie tych samych motywów o kosmopolitycznej bezbarwności. Sztuka nie może być dzika, „bezpartyjna“, że się tak wyrazimy; musi się opowiedzieć za środowiskiem, z którego wychodzi i za epoką, w której żyje i rozwija się. Zwłaszcza w nieskażonej obcemi wpływami ludowej sztuce swojskiej kosmopolityzm nie byłby do darowania. Młodzieży trzebaby otwierać oczy na te zasadnicze wymagania, nie tając

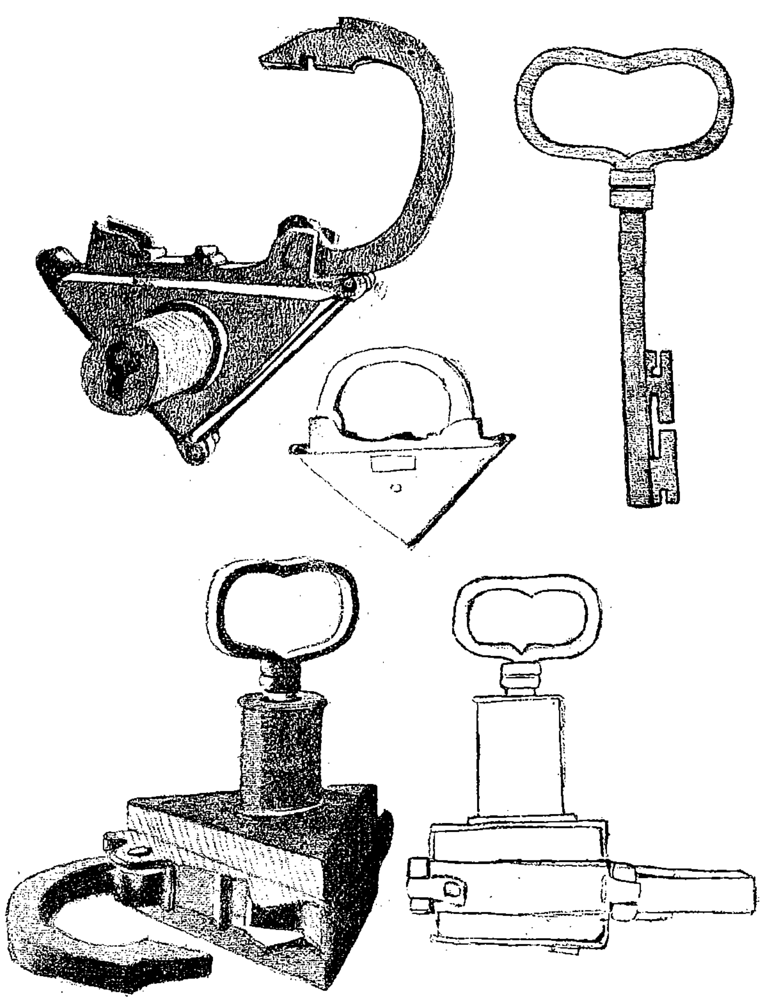
przed nią zdecydowanych poglądów na potrzebę charakteru, czyli stylu w sztuce. Przemysł artystyczny, jako jej zastosowanie praktyczne do przedmiotów użytkowych, musi mieć to samo piętno stylu.

Takie fajki góralskie (rys. 106), zwłaszcza górna z kurem na wieczku, czyż i te nie mówią o upodobaniach ludu? Kłódkę z Muzeum Przemysłowego, przedstawioną

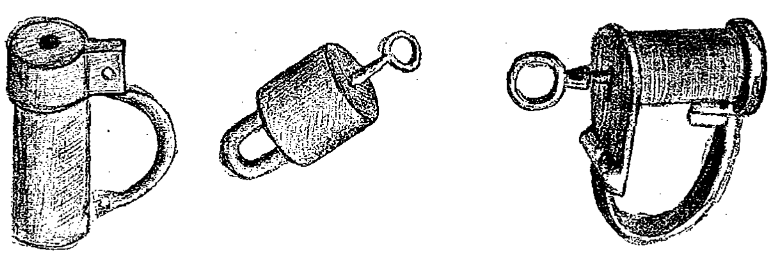


Rys. 106

na załączonej ilustracji 107 wraz z długim kluczem oryginalnie wyciętym aż w czterech różnych położeniach, aby o jej wyglądzie można mieć wyobrażenie dokładne, zaliczamy do typowych przykładów bogactwa form, na jaką zdobyć się może warsztat pomysłowego rękodzielnika, w przeciwieństwie do szablonowej produkcji fabrycznej. A żelazne kłódki z Muzeum Etnograficznego w Krakowie (rys. 108 i 109), kołowrotki (rys. 110 i 111) najrozmait-

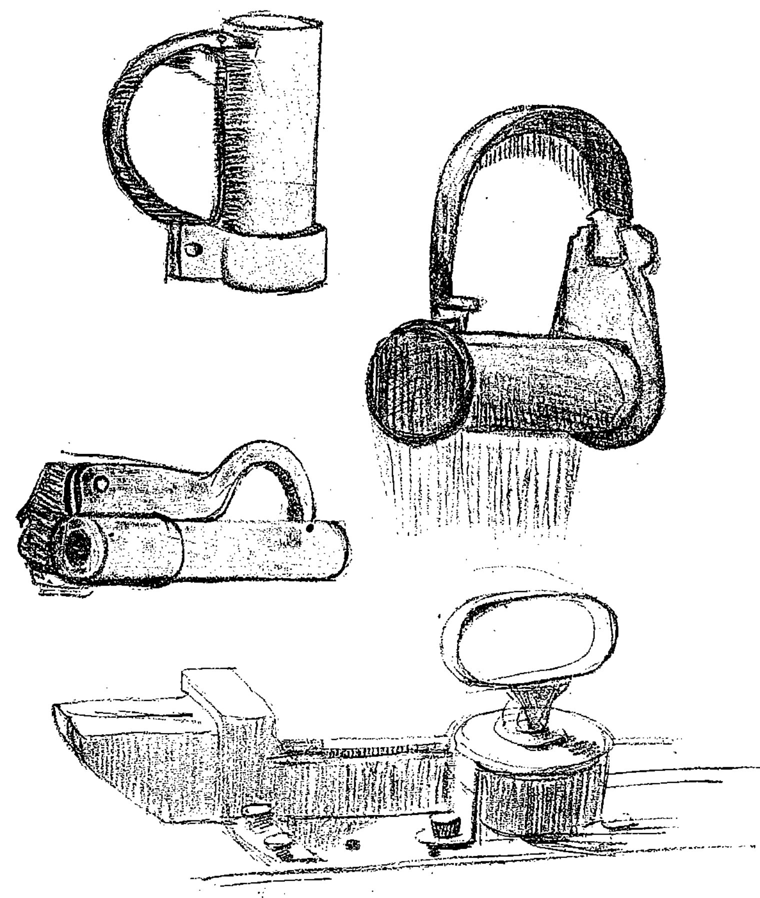


Rys. 107



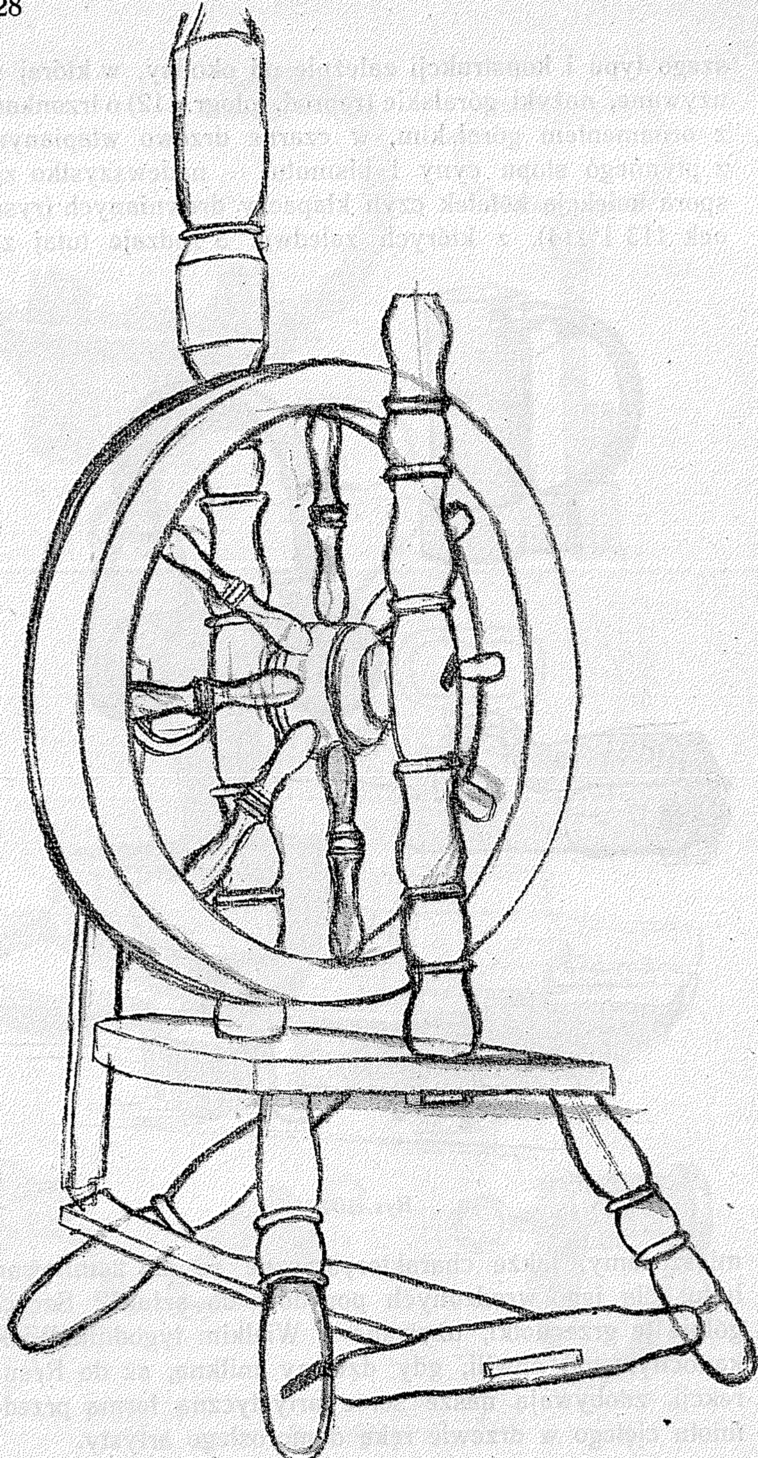
Rys. 108

szego typu i konstrukcji zależnie od okolicy, w której są używane, nożyki góralskie (reprod. fotogr. 112) o trzonkach z ornamentem góralskim, w czarne drzewo wtapianym, z płynnego stopu cyny i bismutu — nadewszystko zaś spora kolekcja kołatek czyli kłapaczy drewnianych (rysunek 113 i 114), z których zaledwie 3 rodzaje tutaj za-

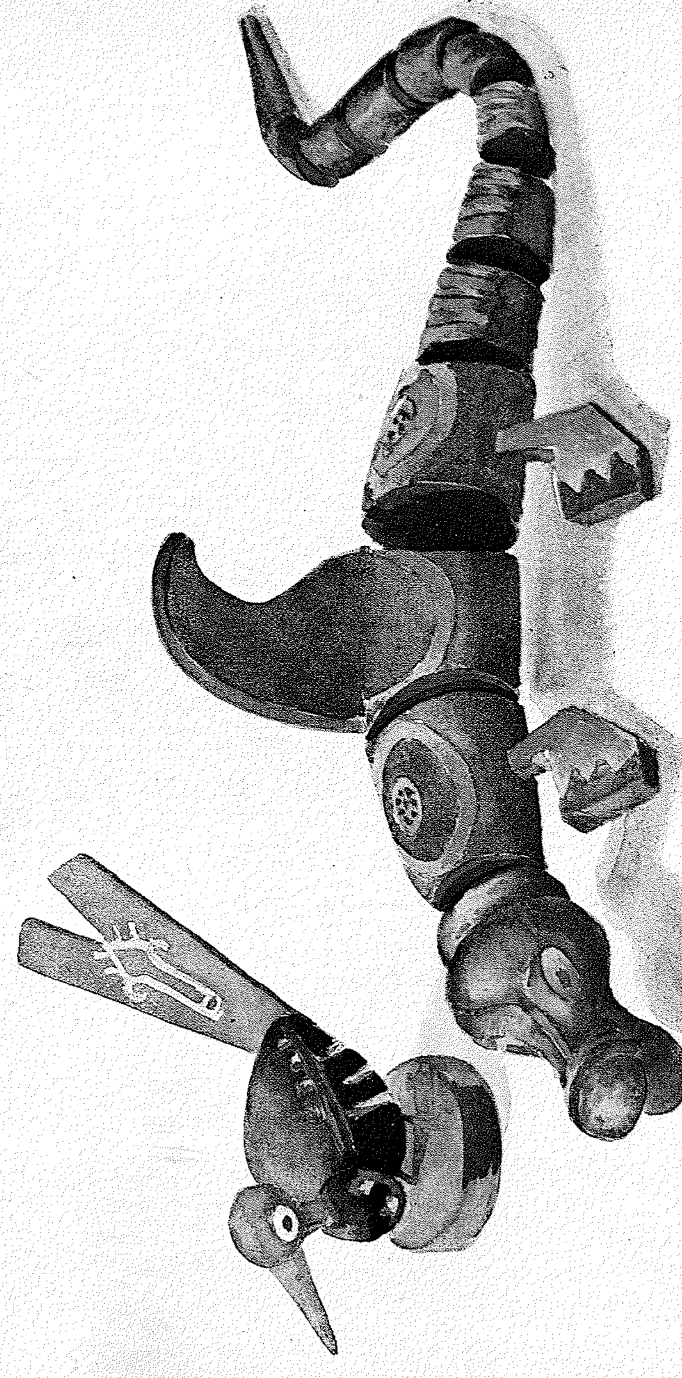


Rys. 109

mieszczamy, jakże charakterystyczne są dla zamiłowań ludu, dla jego wrodzonych popędów do sztuki? Szczególnie te grzechotki, używane w Wielkim tygodniu Wielkanocnym od chwili, gdy dzwony milkną, aż do Resurekcji, zdobywają nasze serce artystyczną formą przedmiotu ciętego w drzewie ręką domorosłego artysty.



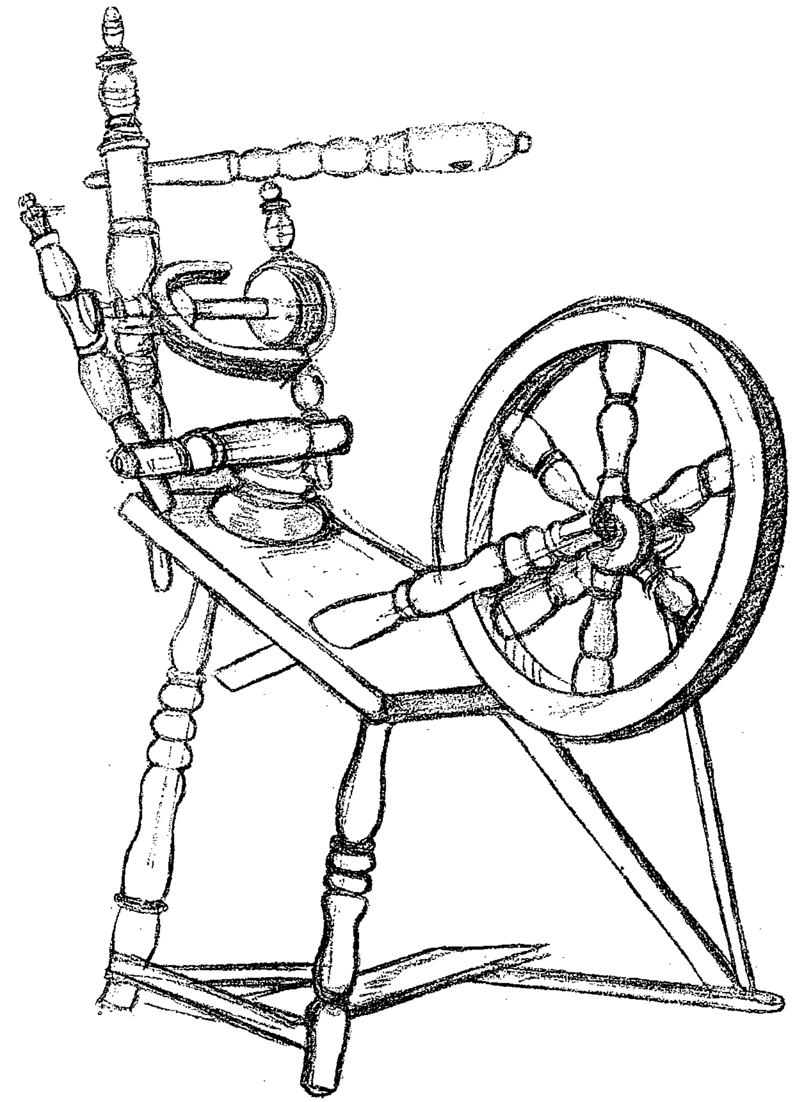
Rys. 110



Rys. 115

Świeża oryginalna sztuka ludu zapładnia pomysłowość artystów

Już to nie brak na wsiach pomysłowych chłopaków, którzy kozikiem wyrzynają z drzewa przedziwne „cudaki“. Inwencja i zręczność kojarzą się w wytworach tych nie-



Rys. 111

uczonych twórców w dzieła najzupełniej artystyczne, chociaż nacechowane zwykle naiwnością i prostotą, godną naśladowania. To też sztuka, uprawiana przez artystów, często

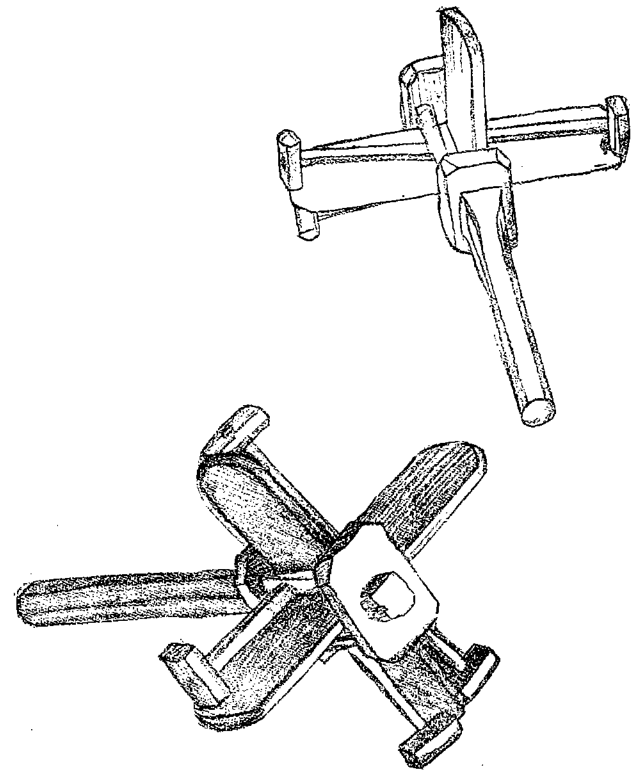
sięga do zdroju sztuki ludowej, szukając w niej odświeżenia, gdy przerafinowanie i znużenie grozi im wyjałowieniem pomysłów. Wiadomo, jaką krynicą kompozycyj ornamentalnych dla sztuki stosowanej są oddawna ludowe wystrzyganki — zwłaszcza łowickie, kurpiowskie i krakowskie; z drewnianemi „cudakami" chłopa wiejskiego dzieje się podobnie: niejedna znużona wyobraźnia znajduje



Rys. 112

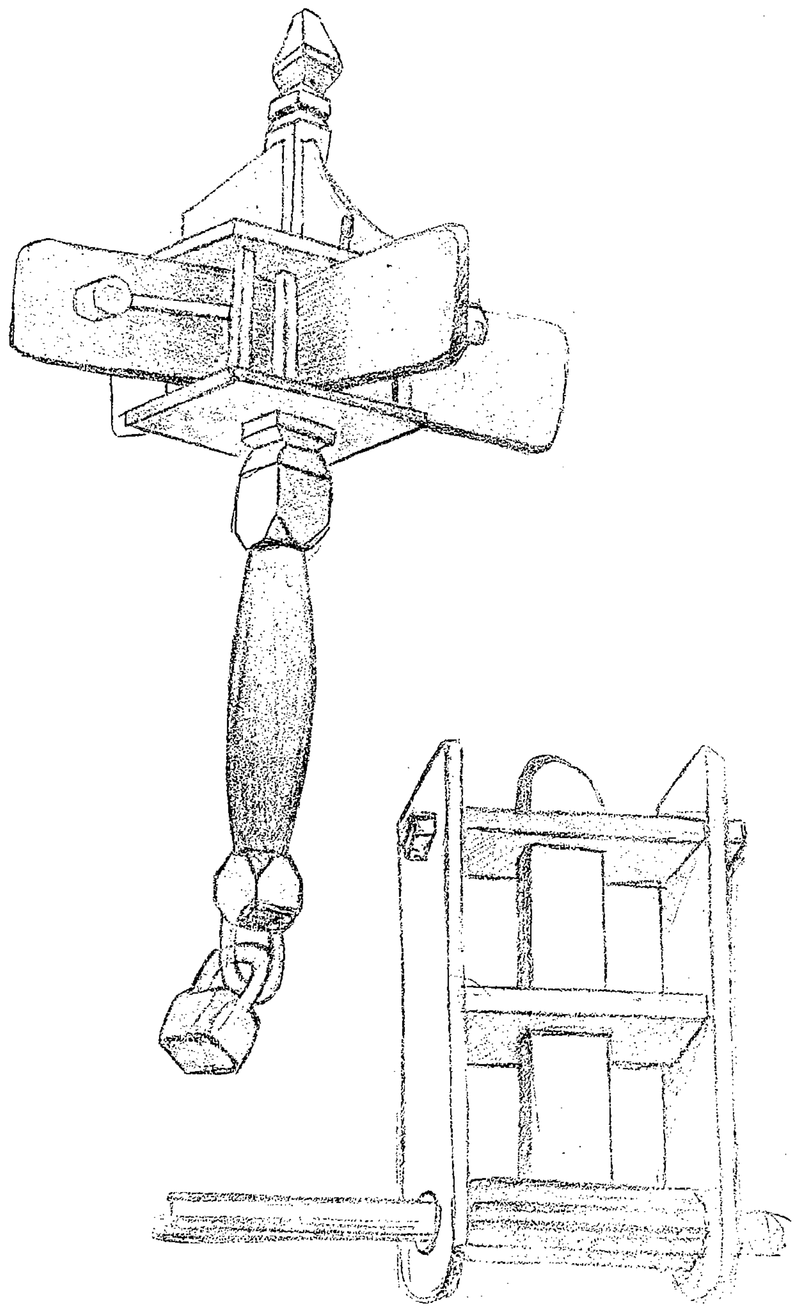
w nich odświeżenie. Reprodukcja kolorowych ptaszków i gadów (115) świadczy o wpływie prostoty tej na projekty będące już dziełem artystów. Smoki te bowiem i ptaszki stylizowane nie są wytworami ludowemi, lecz powstały w „Warsztatach Krakowskich", które pod kierunkiem artystów stały się jakby stacją doświadczalną, przynoszącą chlubę zbożnym poczynaniom, podjętym przez kulturalne jednostki.

W związku z obyczajami ludowemi u nas moglibyśmy wiele tematów dla szkolnego uzmysławiania uzyskać, że wspomnę krakowską szopkę z wieżami o baniastych kopułach, gwiazdę rogatą, obnoszoną na drągu, wyklejoną kolorowym, zwykle natłuszczonym papierem, poza który wstawia się świeczkę zapaloną; przedewszystkiem zaś nasuwa się nam na myśl Konik Zwierzyniecki



Rys. 113

(„lajkonik") — specjalność Krakowa, tudzież o wiele od niego powszechniejszy, turoń. Niestety, krótko i rzadko oglądane przez dzieci, nie mogą one stać się tematem lekcji „z modelu", we właściwem tego słowa znaczeniu. Jednak wyjątkowo nasi uczniowie mieli sposobność załączony rysunek wykonać w Muzeum etnograficznem krakowskiem — naprawdę z modelu. Warto mu bliżej się przypatrzeć.



Rys. 114

Turoń! (rys. 116) Zabawna postać, jedna z tych obyczajowych właściwości naszych, które — równie jak konik



Rys. 116

zwierzyniecki — mają za sobą wielowiekową tradycję. Jest jednak od lajkonika powszechniejszy, spotyka się go

w różnych okolicach Polski. Z łbem osła lub kozła rogatego, o ruchomej szczęce dolnej, okryty płachtą, w którą ku uciesze gawiedzi otula się chłopak wiejski, wędruje turoń w towarzystwie „kolędników“ po Bożem Narodzeniu od domu do domu, cieszy jednych, a straszy drugich, kłapaniem szczęki, pociąganej za sznurek przez wesołego obnosiciela koźlej skóry.

Załączony rysunek ucznia IV kl. szkoły średniej zrobiony był z okazu, znajdującego się w zbiorach etnograficznych na Wawelu. Temat zresztą dość trudny, ale miły przez szczególny interes, jaki budzi w młodzieży rysowanie tego rodzaju osobliwości zabawnych, związanych w dodatku z naszem życiem obyczajowem.

RYSUNEK PERSPEKTYWICZNY Z MODELU ARCHITEKTONICZNEGO

Obrazowanie motywów architektonicznych

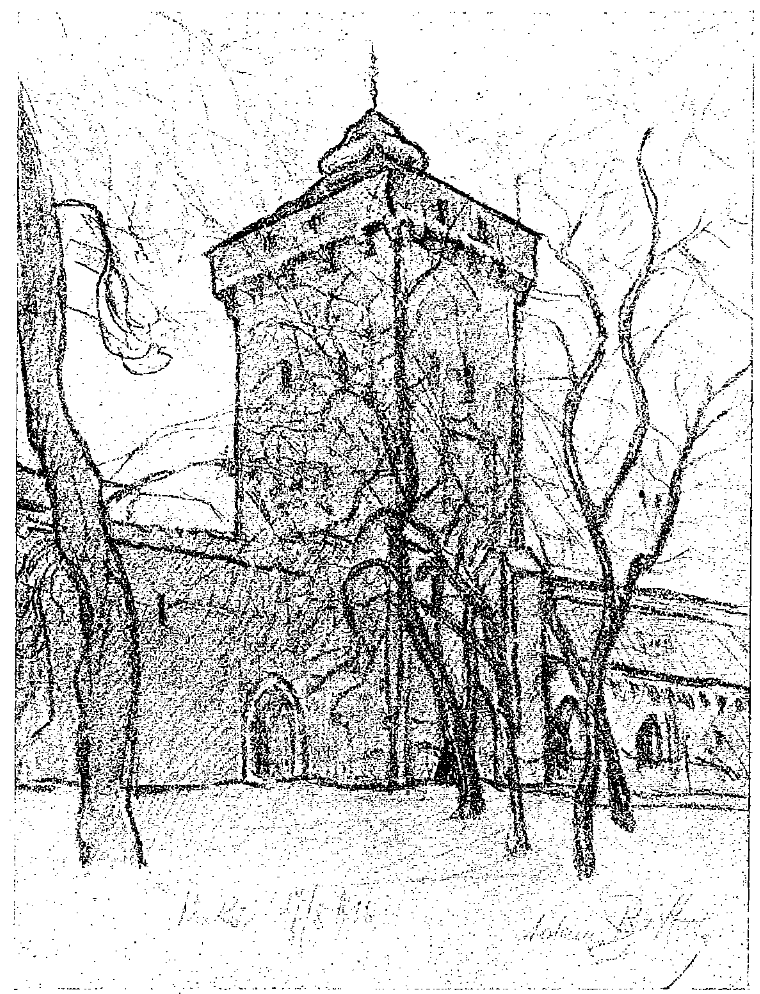
Zamieszczone w tekscie liczne przykłady rysunku z modelu architektonicznego tłumaczą same najlepiej, jak my rozumiemy rysunek „architektoniczny“.

Porozumiejmy się, jak należy pojmować rys. z modelu architektonicznego w odróżnieniu od rysunku architekty-technika

Tu nie chodzi nam o rysunek techniczny taki, jaki znają i uznają zawodowi architekci, lecz właściwie o rysunek perspektywiczny, robiony wprost z natury, z budynków, nadających się do studjów tego rodzaju. To tylko dalszy ciąg nauki perspektywy poglądowej, dalszy ciąg ćwiczeń robionych dotychczas w sali rysunkowej z modeli łatwych, o prostych, nieskomplikowanych kształtach.

Jak perspektywa w ogólnie kształcącej szkole średniej, przy rysunku odręcznym nie może być stanowczo konstrukcyjną, lecz tylko poglądową, tak i rysunki architektoniczne żadną miarą nie mogą wkraczać w dziedzinę pracy technicznej.

W szkołach przygotowawczych do studjów technicznych kładzie się nacisk na znajomość form architektonicznych i stosunków, tudzież na zapoznanie się ze stylami, przez rysowanie stosownych modeli. Budowle w całości i w szczegółach opracowuje się — prócz rzutów poziomych — w widokach z przekrojami, fasadami, szczytami i t. d. Tak samo jak zdjęcia ze sprzętów czy mebli, w rysunku zawodowym, gdzie także prócz „widoku“ robionego zapomocą cyrkla i linealu, rysuje się rzuty (poziomy, pionowy i boczny), tudzież przekroje różnemi płaszczyznami, oraz szczegóły. To jest istotna treść rysunku zawodowego w każdej szkole zawodowej.



Rys. 117

Architekci robią swoje „zdjęcia“ zwykle już z pomiarami kotowanemi, mniejsza z tem jak, na papierze kratkowym, czy nie, w każdym razie, gdy „zdejmują“ (fasadę np.), czynią to w tym celu, aby z małego rysunku później w pracowni ją przerysować w odpowiedniej skali

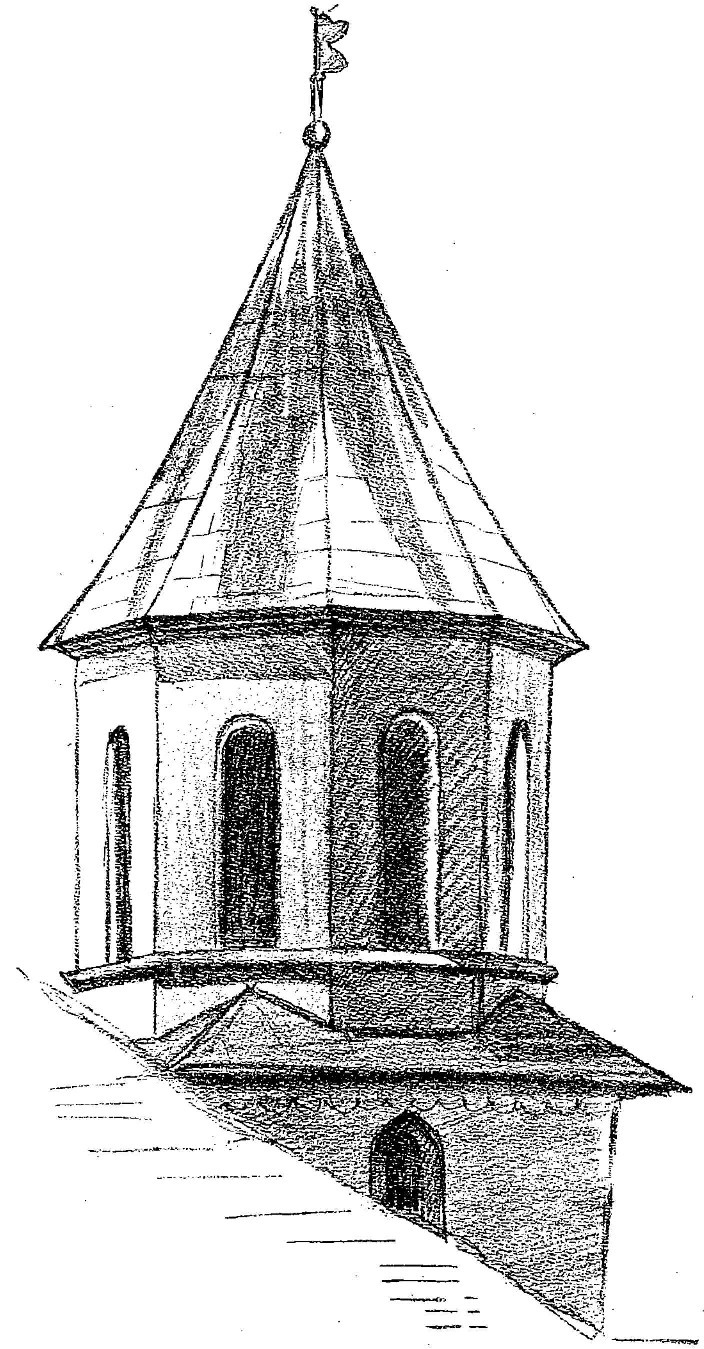
na kartonie. Często u architektów-artystów — wszak i architektura należy do sztuk plastycznych i „pięknych“ — spotyka się w projektach rysunki odręczne, czy „wolnoręczne“, a więc bez przyrządów robione. W tej chwili przychodzą mi na myśl projekty restauracii Wawelu A. Szyszko-Bohusza, a przedewszystkiem genjalne wizje architektoniczne w szkicach Noakowskiego. Zresztą nieraz można spotkać rzecz artystycznie pojętą i nieszablonową, naogół



Rys. 118

jednak te „wolne“ rysunki architektów, zwykle stylizowane, są miksturą perspektywy poglądowej i konstrukcyjnej, a ozdobione sztafażem jakimś, drzewkiem szablonowem lub rabatami kwiatowemi na pierwszym planie, nie mają pretensyj do miana utworów o cechach indywidualnych.

Scharakteryzowaliśmy je po to, aby zkolei zestawiwszy je z naszem pojmowaniem rysunku architektonicznego, a raczej r y s u n k u p e r s p e k t y w i c z n e g o z mo-

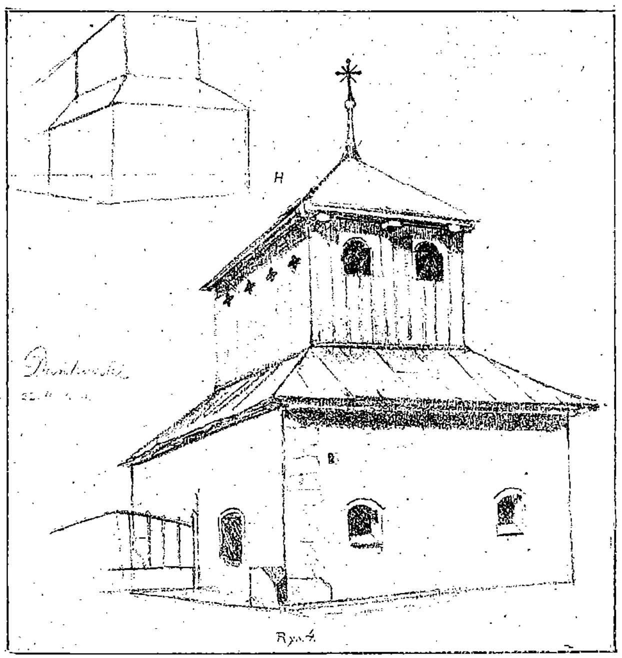


Rys. 119

delu architektonicznego usunąć nieporozumienie, jakieby mogło łatwo nam drogę zagrodzić ze strony architektów zawodowych.

Bo oto, jak my je rozumiemy.

Dla nas rysunki w zakresie modelu architektonicznego, krócej „architektoniczne", powinny być tylko zastosowaniem zasad perspektywy poglądowej, zdobywanych doświadczalnie, w sposób poprzednio omówiony; w traktowaniu przestrzegamy o ile możności naturalizmu, cho-



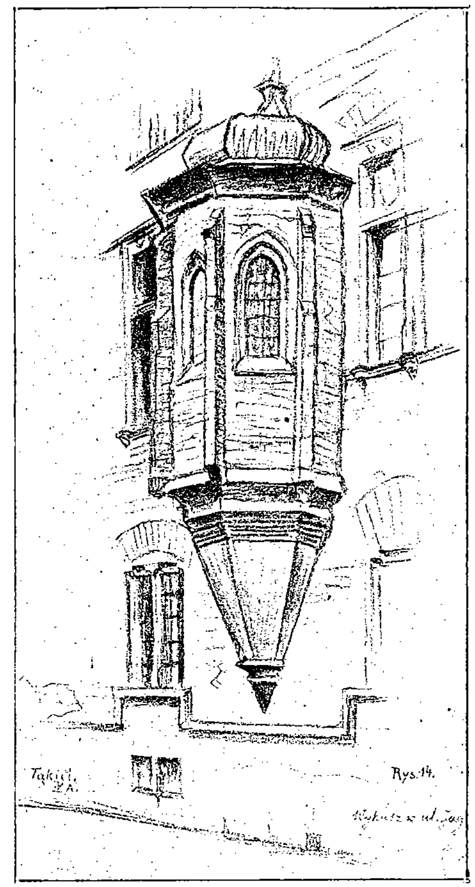
Rys. 120

ciaż pewna stylizacja, a raczej uproszczenie syntetyczne jest dopuszczalne, gdyż nie można kłaść tamy indywidualizmowi.

Celowość tych ćwiczeń

W każdej szkole średniej, ogólnie kształcącej, są te ćwiczenia jak najbardziej stosowne, przedewszystkiem jednak w szkołach realnych dotychczasowego typu oraz w gimnazjach matematyczno-przyrodniczych typu nowego. Mimo bowiem zastrzeżenia, że szkoła średnia nie jest przygotowaniem do studjów wyższych, lecz zamkniętą w sobie całością, służącą samej sobie, nie umiemy pozbyć

się pewnej relatywności naszych poglądów na specjalne jej przeznaczenie. Nie możemy zapominać o tem, że wymienione dwa jej typy gromadzą młodzież przeznaczoną już do studjów technicznych lub czującą skłonności do nich, a przynajmniej — bierzmy rzecz negatywnie — nie mającą chęci do szkoły klasycznej. Dla niej szkoła obrana jest faktycznie progiem do wyższych studjów technicznych i mimo zastrzeżeń co do ogólno - kształcącego charakteru szkoły średniej, trudno nam pozbyć się przekonania o konieczności zabarwienia jej pewnym bodaj nalotem specjalnym ze względu na to jej wyjątkowe posłannictwo. Ten wzgląd uprawnia nas do nadania i rysunkom kierunku odpowiedniego przez wprowadzenie pewnych kategoryj, które je zbliżają do tego zadania. Jedną z takich kategoryj, to właśnie rysunki architektoniczne.



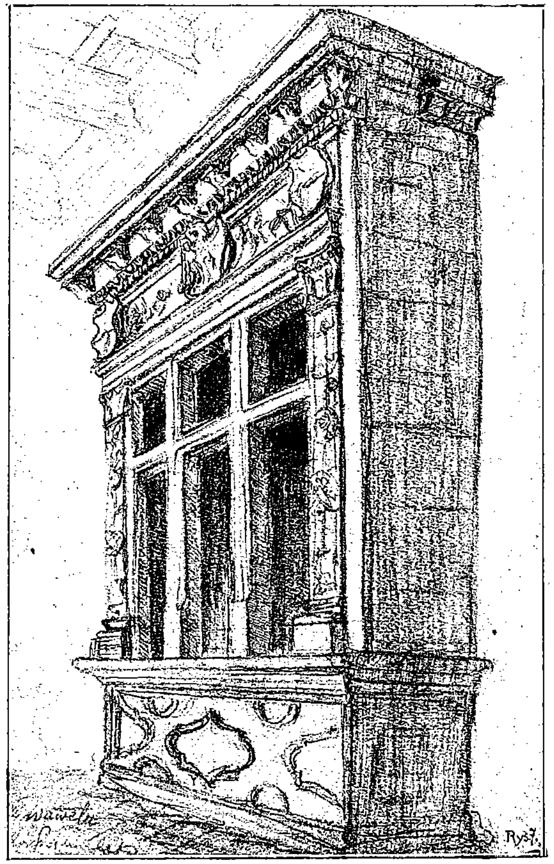
Rys. 121

Motywy ogólno wychowawcze

Ale prócz powyższego motywu trudno pominąć względy ogólno-wychowawcze.

Inteligentny nauczyciel, jeżeli jest zarazem artystą głęboko czującym, musi szczególnem uczuciem otaczać te zwłaszcza budowle, które noszą na sobie piętno prawdziwej sztuki. I tu rozróżnimy dwa działy przedmiotów. Jedne, dzisiejsze, gdzie podziwiać możemy walory sztuki

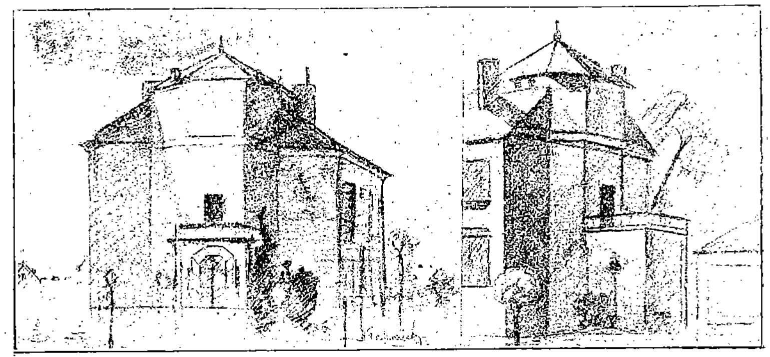
w oryginalności projektu, w ciekawym rozkładzie części budowli i przybudówek z wgłębieniami, terasami, werandami czy balkonami, gdzie podziwiamy podział mas i ich ustosunkowanie, gdzie wreszcie może nam się podobać piękno form architektonicznych, zespół linij lub stylowość użytych rzeźb i ozdób, jako sztuk pomocniczych dla ar-



Rys. 122

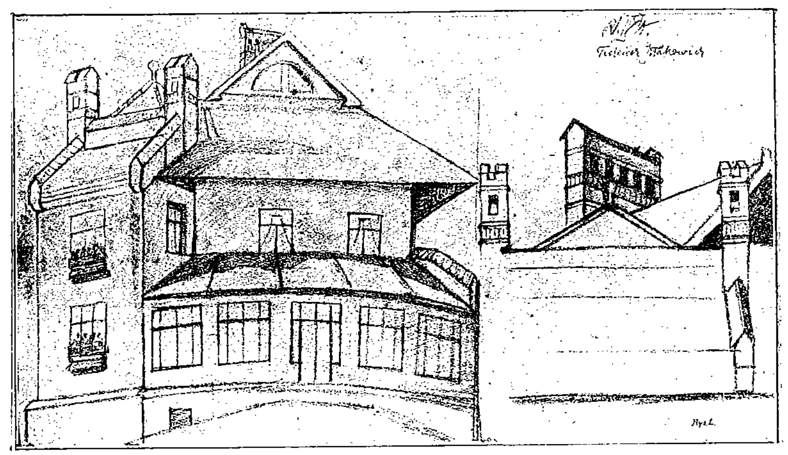
chitektury. Drugie stanowią owe szczególnie czcigodne zabytki architektury, często bezimiennego twórcy, które świadczą o kulturze minionych wieków, a do bezinteresownego upodobania do nich, jako do dzieł sztuki, dołącza się jeszcze serdeczna nuta osobistych uczuć, jakie żywić musimy dla świadków naszej przeszłości. Jakże

miło choć na chwilę cofnąć się do przeszłości, do czasów złotego wieku nietylko literatury, ale i stylu; jak miło choć na krótko uciec od dzisiejszych koszar czynszowych, przygniatających nas potęgą brzydoty, rażących „brakiem



Rys. 123

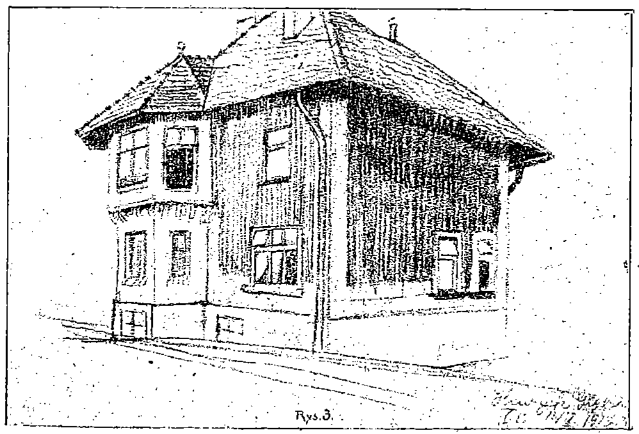
poczucia masy, linji, stylu“, „upodobaniem do bazarowych ozdób“, na co narzeka z Przesmyckim („Pro arte“), każda dusza artystycznie czująca, a zmuszona patrzeć na twory kompletnych anestetyków. Do piękna form anty-



Rys. 124

cznych budowli dołącza się i piękno przypadkowe, wywołane znamieniem czasu. On to potrafi wyryć historję na starych murach, blachy dachów i hełmów pokryć patyną cudną dla malarza, a wyszczerbiając linje gzemsów i wy-

ginając kontury flanków opowiedzieć dzieje zamierzchłe. Tradycja, a nieraz i fabuła, związana z murami, dziwnie przemawia do duszy rysownika. Jakby większego znaczenia nabierała jego praca, gdy linją opisuje wielkie dzieje, słowami nie dające się dość plastycznie opowiedzieć. Ze wzruszeniem rysuje się wtedy, poddając się bezwiednie wrażeniu, czując tylko, że mu wśród tych starych, zmurszałych murów jakoś lepiej, niż wśród eleganckich domów czteropiętrowych. Cofając się wstecz do minionych dni świetności i chwały, na które patrzyły te mury, mimowoli



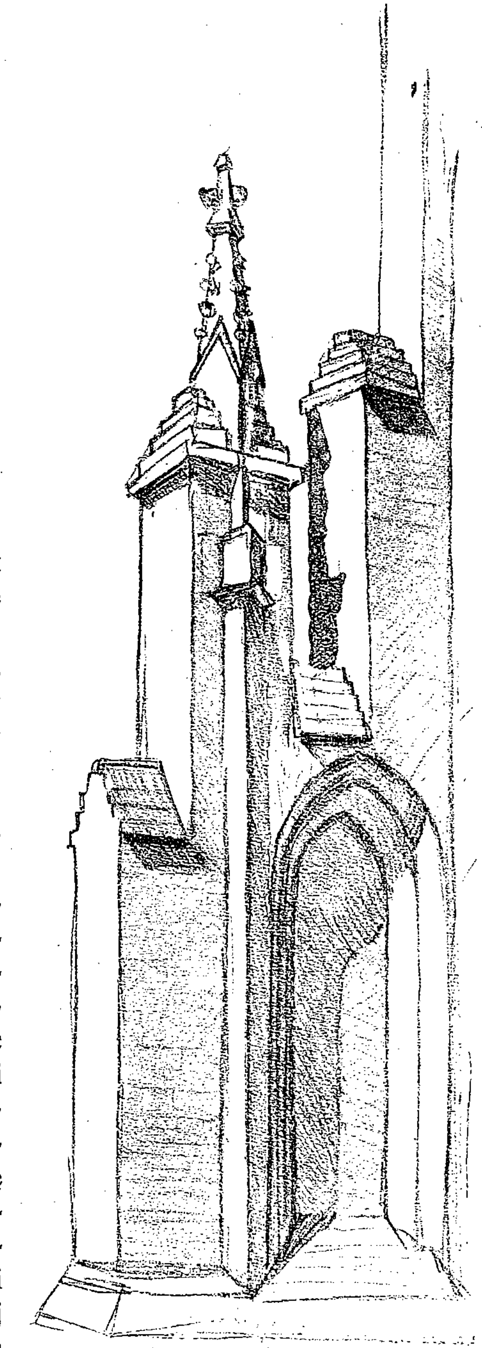
Rys. 125

wczuwamy się i wmyślamy w owe zamierzchłe czasy i odtwarzamy sobie w myśli obraz życia ludzi, co je zamieszkiwali.

Oto znów ważny motyw pedagogiczny: budzi się cześć dla przeszłości, pogłębia się jej zrozumienie; obcując ze świadkami minionej świetności, młodzież uczy się kochać Polskę i jej dzieje.

Uwrażliwianie na piękno zabytków architektury pierwszym postulatem. Misja artysty

Mamy w tej chwili na myśli zabytki historyczne w dużych i starych grodach Rzeczypospolitej, które są już skarbnicami pamiątek narodowych. Ale i mniejsze miejscowości często mają u siebie lub w okolicy wysoce wartościowe zabytki, które znane są tylko uczonym, historykom sztuki lub konserwatorom, a za mało interesują się niemi artyści. Oczywiście ogół, złożony z przeciętnej nieuwrażliwionej i nieuświadomionej ludności, nie interesuje się tem już zupełnie. Trzeba więc kogoś, ktoby ją uświadamiał. W tym wypadku, gdy chodzi nie tyle o historję samą, ile o zrozumienie piękna i stylu, artyście dajemy mandat prowadzenia społeczeństwa. Historyk sztuki, nie będąc obeznany z tworzywem, gdyż tylko teoretycznie z książek, o nich traktujących, zapoznawał się z rzeczą, nie może mierzyć się z artystą-rysownikiem, co przestudjował własnoręcznie piękno zabytku w oryginale, najlepiej pojął formę i jej wyraz wypisany w kamieniu*).



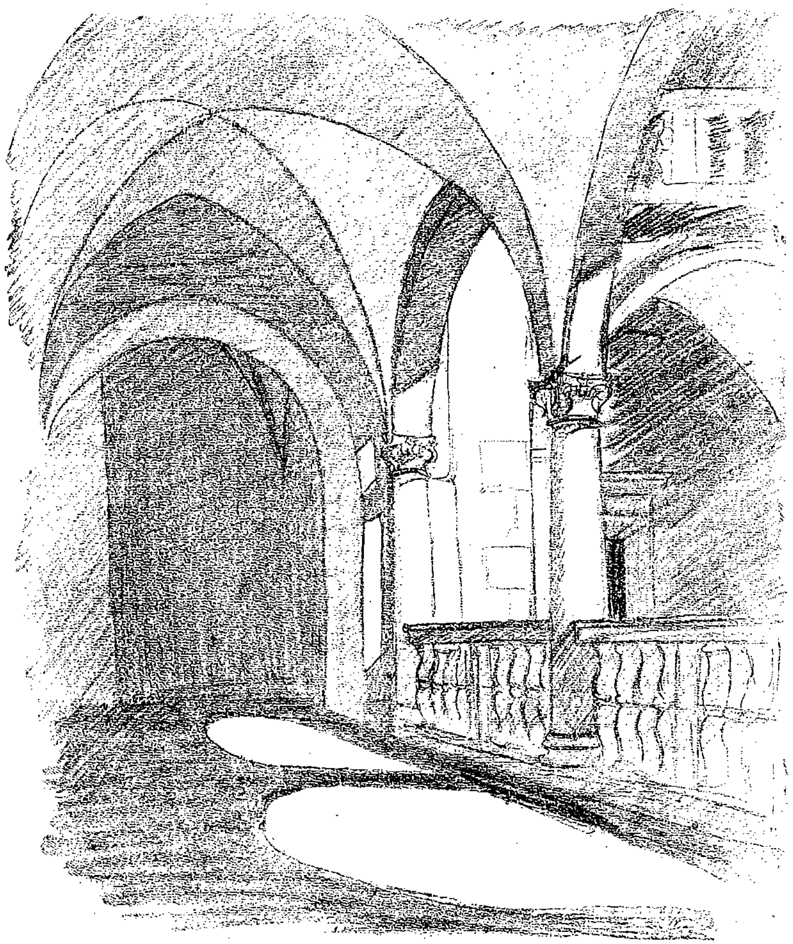
Rys. 126

Potrzeba nam artystów subtelnie czujących mowę kształtu, by mogli być tłumaczami jej wobec mas ludu, ciceronami dla tych, którym inteligencja i dobre chęci każą zapoznać się ze skarbami, jakie posiadamy; trzeba artystów-nauczycieli nietylko dla naszej młodzieży, ale i dla szerokich warstw spo-

*) Grubera: Perspektywa według natury", str. 90.

łeczeństwa. Niech oni prowadzą je do zrozumienia i ukochania piękna naszej przeszłości.

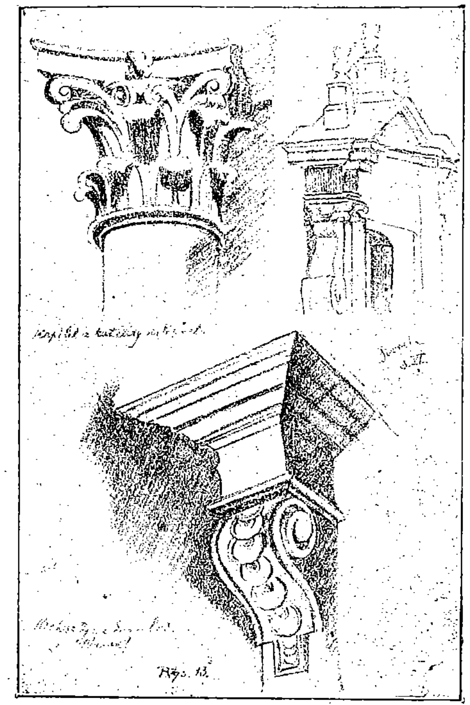
Pierwszym krokiem do tego celu zmierzającym będzie uwrażliwienie ogółu na piękno w architekturze zapomocą obserwacji i analizy form zauważonych;



Rys. 127

bez tego rodzaju rozpatrywania i rozbioru widzianych kształtów trudno myśleć o przygotowaniu do samodzielnego obserwowania. Bez niego widz będzie przechodził koło motywów bardzo interesujących i ani je spostrzeże, poprostu, jakby nie istniały dla niego: przesuwają się mu

przed oczyma niezauważone, a tem mniej zapamiętane. Dopiero, gdy ze skupioną uwagą je obserwuje, gdy przerysuje je sumiennie, zdając sobie sprawę z form i ich przeznaczenia, dopiero wtedy rozbudza się w nim zainteresowanie pięknem motywów, koło których dotąd przechodził obojętnie. A są to nieraz tematy bardzo łatwe, bo prostota i piękno zwykle idą w parze. Początkujący mija najpiękniejsze i najprostsze motywy, mozoli się nad zawiłym i niewdzięcznym tematem, nie mogąc się zorjentować w chaosie architektonicznych szczegółów. Uprościć sobie zadania nie potrafi, nie wie, jak zabrać się do roboty, jak zacząć, by szczegóły trzymały się całości i w niej „siedziały".



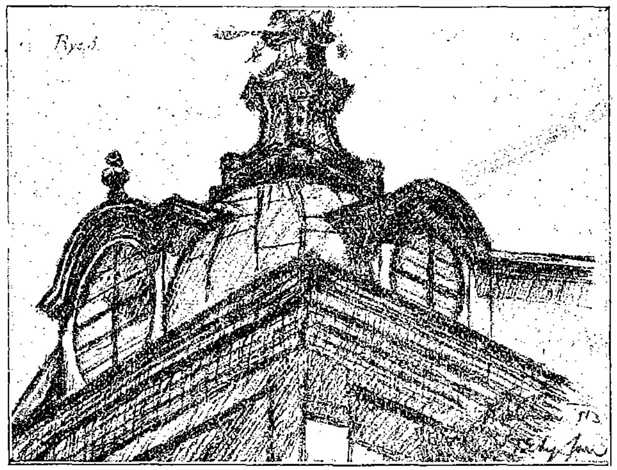
Rys. 128

Ćwiczenia przygotowawcze

Oto jeden z powodów, dla których nie należy lekceważyć ćwiczeń perspektywicznych w sali rysunkowej robionych — mimo, że je cechuje pewna oschłość tematu. Bo naturalnie: któż będzie czuł pociąg do rysowania graniastych paczek, kilku rzuconych kloców, cegieł czy zrzynek ciesielskich, jeśli zakosztował już tak interesującego modelu, jaki powinien wypełniać materjał naukowy wszystkich lat nauki, a który w tej oto książce z rozmysłu tak obficie zamieszczonemi reprodukcjami jest reprezentowany? A przecie i niesympatyczny temat jest potrzebny i powinien być stosowany, ale rzeczą nauczyciela będzie tak umiejętnie go podać, aby mimo wszystko stał się zajmującym. Jego talent pedagogiczny

przechodzi przytem próbę; nie sztuka pochłonąć uwagę roztrzepanego chłopca, jeśli się ma dlań rzecz, która sama w sobie już jest interesującą; ale zjednać go dla nudnego tematu mocą swej umiejętności nauczycielskiej — to właśnie popisowa rola dla inteligentnego nauczyciela. Jak się do tego zabrać, to zależy od okoliczności i tego wskazać nie można. Niezawodnie zależy rzecz głównie od ustnych uwag, introdukcji i objaśnień na tyle żywych i barwnych, aby mogły okrasić suchą lekcję.

Przedmioty ustawia się tedy w sali rysunkowej na, nad i pod horyzontem. Po wielokrotnem przećwiczeniu,



Rys. 129

popartem objaśnieniami zjawisk perspektywicznych i złudzeń stąd wynikających, zdobywa uczeń bogate doświadczenie tak, że gdy następnie zabierze się do rysunku wprost z natury, z budynków, o ile możności wolno stojących, nie napotka już na wiele trudu — o ile chodzi o samą perspektywę. Zaznaczyć tu należy, dla uniknięcia nieporozumienia, że fałszywem byłoby mniemanie, jakoby można było te same nachylenia linij spadających i wznoszących się, te same skrócenia, słowem tę samą perspektywę, którą obserwuje się przy drobnych modelach w sali szkolnej, przenieść wprost żywcem do architektury; nawet dość duże modele w klasie będą przecież zbyt małemi wobec budynków, a odległość modelu od oka — w pierw-

szym wypadku z konieczności niewielka — nie może się równać z wymaganemi przy studjach architektonicznych dużemi odległościami; tu i tam perspektywa będzie odmienna, choć prawa perspektywiczne pozostaną te same.

Jakiż więc ma być tutaj modus procedendi?

Tok postępowania. Ustawienie linij zasadniczych. Geometryzowanie form

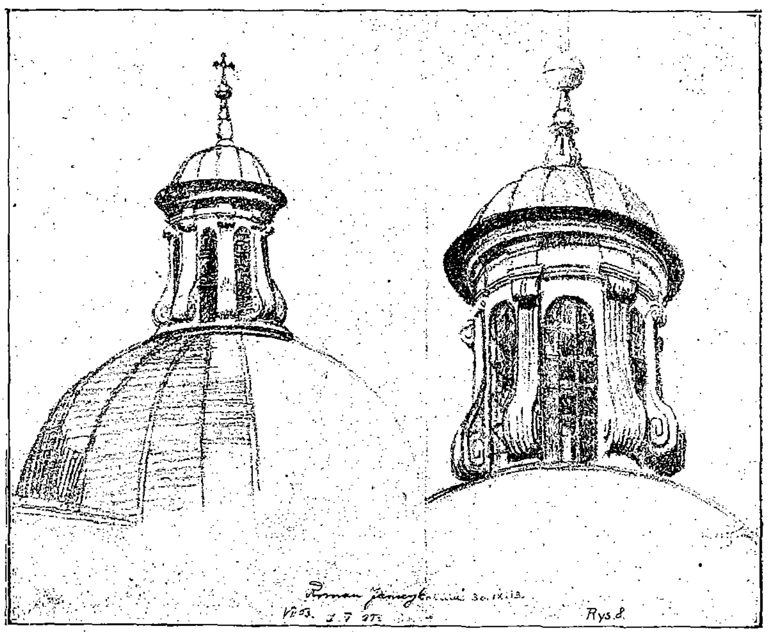
Gdy przy rysunku z modelu staramy się odczuć nachylenie w perspektywie linij ukośnych (w rzeczywistości są one poziome —), oswajamy się z trudnościami przetłumaczenia trójwymiarowej bryły (zwykle graniastej) na płaski wielokąt. Cała procedura stosowana przy rysunku w perspektywie poglądowej obowiązuje i tutaj w perspektywie budynków. Zrazu uważamy budynek nawet najwięcej urozmaicony występami, wgłębieniami i t. d. za zwykłą bryłę wielościenną, pomijamy wszystkie linje nieistotne, drugorzędne, a rysujemy tylko główne kontury ograniczające całość tak, jakbyśmy mieli przed sobą tylko olbrzymi jakiś graniastosłup, walec czy półkulę. Bo czyż w rysunku 117 nie da się cała rzecz sprowadzić do najzwyklejszego graniastosłupa? Lub czy rysunek baszty wawelskiej nie jest poprostu rysunkiem walca, a dach ją nakrywający różni się czem od stożka? Czy kopuła na kaplicy Wazów (rys. 118), lub Zygmuntowskiej, pokryta złotą łuską, nie jest półkulą, a namiotowy dach na wieży „srebrnych dzwonów“ katedry na Wawelu (rys. 119) nie jestże zwykłym ostrosłupem ośmiościennym?



Rys. 130

Wykreślenie zasadniczego kształtu geometrycznego musi się odbyć z całą ścisłością. Od „ustawienia“ głównych linij zależy dobre zaczęcie rysunku i jeśli ściśle odszukamy kierunki skośnych, dalszy postęp pracy nie

przedstawi większych trudności. Byle zasadnicze proste należycie położyć. Do zasadniczych zaliczymy wznoszące się linje podstaw (linje przyziemia i fundamentów), cokołów, dalej opadające krawędzie dachów, wszystkie krawędzie pionowe i t. d., o ile tworzą kształt ogólny lub rozgraniczają większe masy. Objaśni to może najlepiej szkic zrobiony na boku przy rysunku 120, przedstawiający dzwonnicę przy kościele św. Katarzyny w Krakowie.



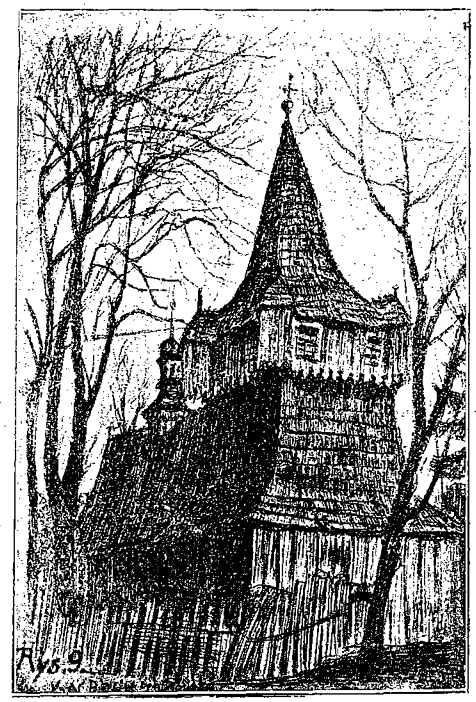
Rys. 131

Kiedy już bryłę, zrąb ogólny w głównych linjach dobrze ujmiemy, dopiero wtedy możemy zająć się swobodnie drugorzędnemi formami, mieszczącemi się w obrębie formy całkowitej, tudzież stroną zdobniczą budynku.

Wybór motywu

Stosownie do tego możemy też przy obieraniu tematu szukać motywów albo będących tylko perspektywicznemi zadaniami (a tych jest najwięcej) albo takich, które łączą zagadnienia perspektywiczne z ornamentalnemi; natomiast unikamy czysto zdobniczych już choćby dlatego, ponieważ możemy je mieć w odlewach i kopjach. Pocóż obracać na nie dnie pogodne, kiedy pod gołem niebem

można pracować, gdy w każdym innym dniu w ciągu roku, każdym zimnym i słotnym — możemy je mieć w klasie. W każdym razie powinniśmy tylko takie motywy obierać, które stanowią pewną całość; jeśli nią jest fragment odosobniony, także dobrze. W załączonych rysunkach mamy głównie całe budowle, ale nie brak i fragmentarycznych szczegółów, które stanowią jednak pewną całość na tle budowli. Wykusz (erkier), rys. 121, w ulicy Jagiellońskiej w Krakowie lub okno renesansowe z erkierem na II piętrze dziedzińca wawelskiego (rys. 122), niech nam posłużą za przykład.

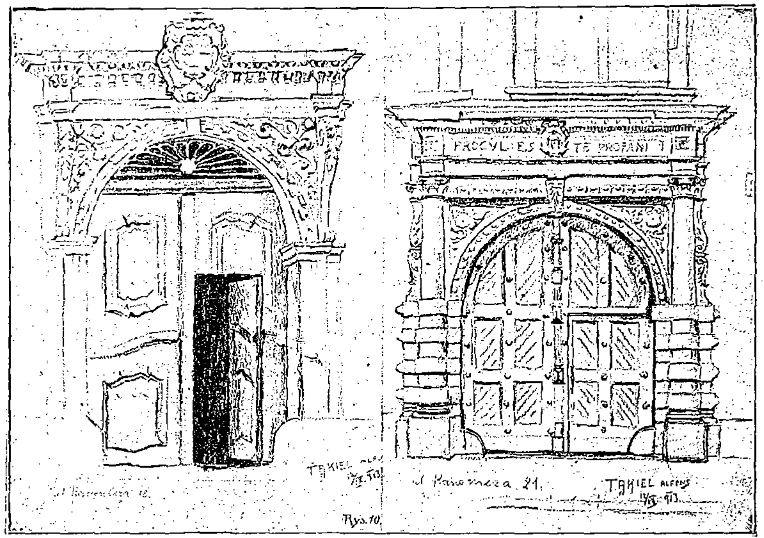


Rys. 132

Wybór miejsca, z którego mamy rzecz rysować

Nie od rzeczy będzie też wspomnieć o potrzebie przebierania w danych motywach. Doświadczenie przekonywa, że jedna i ta sama rzecz w różnem oświetleniu a przedewszystkiem z różnych stanowisk oglądana całkiem inaczej się przedstawia. Nieraz rzecz zgoła nieciekawa w zwyczajnym widoku, gdy się patrzy na nią z jakiegoś innego i zupełnie niezwykłego stanowiska, nabiera w oryginalnym układzie form tyle cech interesujących, że może powstać motyw wprost doskonały. Dlatego doradzamy zastanawianie się nad wyborem tematu, a po dokonaniu go uważamy za wskazane jeszcze obejść go ze wszystkich stron, obserwując, celem wyszukania miejsca, z którego rzecz najciekawiej i najkorzystniej się przedstawia. Wzniesienie ponad horyzont odgrywa tu również pewną rolę. Lubo zbyt radykalne zmiany np. rysowanie z lotu ptaka lub przeciwnie — z t. zw. żabiej perspek-

tywy nie wychodzą rysunkowi na korzyść, jednak naogół skrócenia („skróty“), i to dość silne, mogą znacznie urozmaicać motyw, a nawet i decydować o jego artystycznym powabie. Wprawdzie niektórzy (Seeberger: „Principien der Perspektive“, Monachjum 1904) uważają używanie normalnego horyzontu, t. j. na wysokości oka człowieka stojącego, za najwłaściwsze ze względu na przyzwyczajenie, ale my tego zdania nie podzielamy. Natomiast z całym naciskiem żądamy, by przestrzegano należytej odległości oka od przedmiotu rysowanego; zwłaszcza za-



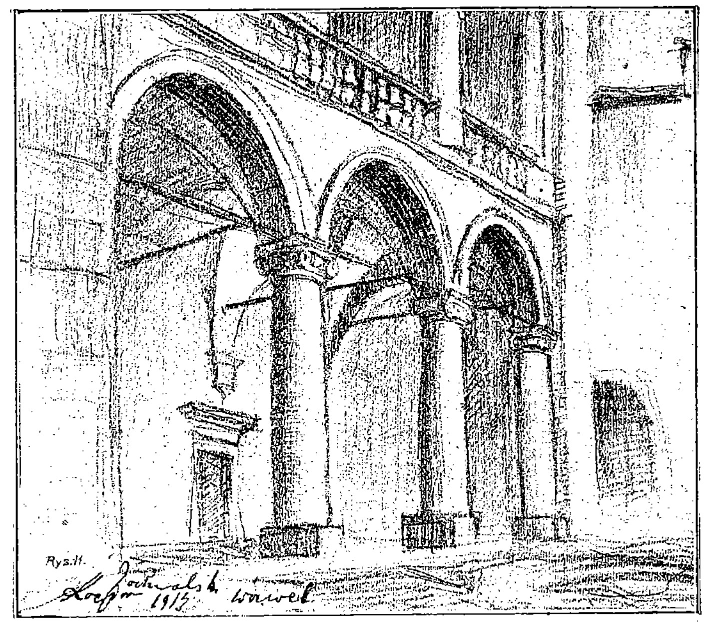
Rys. 133

nadto bliskie stanowisko pociąga fatalne skutki za sobą — rysunek wypada błędnie, a rysownik męczy się niepotrzebnie nad pokonaniem trudności w uwzględnieniu dwóch horyzontów, gdy jednym rzutem oka nie może objąć przedmiotu zbyt bliskiego. Wogóle należy przestrzegać tych wszystkich wskazań, jakie podaje się przy każdym rysunku perspektywicznym. Jest to jakgdyby katechizm, którego zasady wniknąć muszą w krew i kość rysownika nie w formie suchej teorji, lecz jako osobiste przeżycia i własnem doświadczeniem przy rysunku zdobyte przekonania.

Piękno motywu

Drugi wzgląd przy obieraniu tematu — to wzgląd natury estetycznej. Kwestja piękna nie może być obo-

jętna: model piękny kształci smak estetyczny, brzydki go deprawuje. Zresztą byłoby zbyteczne omawiać szerzej rzecz zbyt oczywistą; zaznaczymy jednak, że niekoniecznie tylko stare budowle ze swą czcigodną patyną starości mają mieć prawo do naszych względów. Jakkolwiek wieki minione o wiele więcej wagi przykładały do estetycznych potrzeb współcześnie żyjącego społeczeństwa, niż dzisiejsza doba, gdy gorączkowe życie i gonienie za zyskiem, a raczej wyzyskiem, każą raczej myśleć tylko



Rys. 134

o względach utylitarnych, przyznać trzeba, że są wyjątki. Są mianowicie architekci-artyści, co podejmują zadanie uszlachetnienia sztuki budownictwa i dają koncepcje oryginalne, nawskroś artystyczne. Są instytucje pielęgnujące szczytne idee Morrisowskie i są ludzie ponad miarę przeciętnego typu budowniczych-techników (tylko techników), którzy posiadają rzemiosło budowlane, aby je wykonywać nie inaczej, jak szewc wykonuje obuwie podług tego samego wykrojonego szablonu. Rzemieślnicy ci nie mogą wpływać na kształtowanie się jakiejś nowej sztuki, bo nie stać ich na wyłonienie jej z siebie i tego od nich się nie

żąda; ale trudno im darować zapełniania powierzchni ziemi brzydotami, jakie tworzą w ogromnej większości, a wśród których my żyć musimy.

Niechże tedy uczeń pod kierunkiem nauczyciela-artysty wybiera budynek estetyczny choćby najnowszego pochodzenia, byle nie raził poczucia smaku. Willa jakaś, w rodzaju rys. 123, 124 lub 125, kaplica czy dom mieszkalny — o ile czynią zadość warunkom estetyki, niechże służą za model.

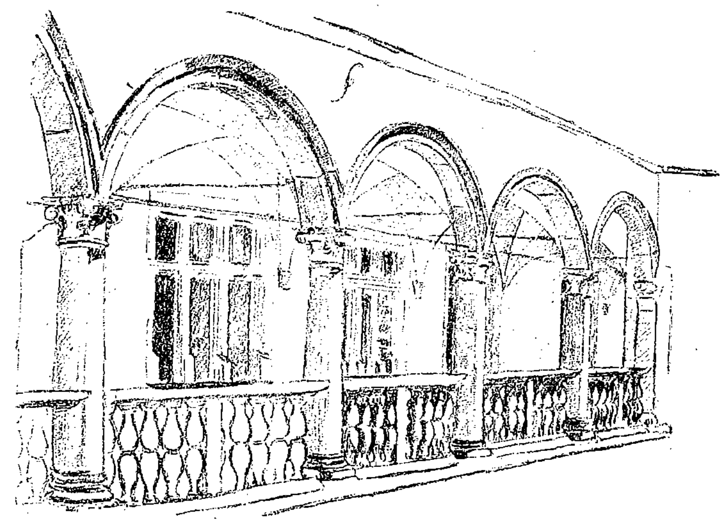


Rys. 135

Kształćmy kulturę estetyczną, opartą na współczesnych pojęciach o pięknie

Gdybyśmy przy okazach przemysłu artystycznego i architektury ograniczali się tylko do krótkich, treściwych objaśnień, któreby dotyczyły stylu przedmiotu rysowanego, rola nasza byłaby tylko połowicznie spełniona. Byłyby to bowiem wiadomości ścisłe z dziedziny stylów, i to przeważnie historycznych. Uczeń zapoznawałby się ze stylami minionemi; może będzie je umiał rozeznawać i rozpoznać charakter epoki, gdy mu nadarzy się sposobność oglądania stosownych okazów w zbiorach. Ale nie będzie się jeszcze orjentował w dzisiejszej wytwórczości, która nie ma nic wspólnego ze stylami. Nie będzie wiedział, jakich kryterjów trzymać się tutaj, gdzie historyczne style już nie wchodzą w rachubę. Dzisiejszy przemysł

artystyczny i dzisiejsza architektura są tak bardzo niewspółmierne z tendencjami epok minionych, że nie można się dziwić, jeśli znawca stylów staje bezradny wśród zagadnień estetyki współczesnej na tem polu. Sztuka stosowana stała się dziś ze sztuki zdobniczej sztuką urządzania wnętrz według jednolitych założeń i jest ściśle związana z rozwiązaniem przestrzennem architektonicznem. Nie tradycyjne kanony, lecz swobodna, oryginalna koncepcja każdego artysty rządzi jednolitym zespołem wszystkich przedmiotów od popielniczki i flakonu



Rys. 136

na kwiaty do całego budynku włącznie — w symetrycznem, jednoznamiennem rozwiązaniu w przestrzeni. Znać te wskazania celem orjentacji w spółczesnej sztuce jest rzeczą dzisiejszej kultury. I to musimy dawać młodzieży. Musimy ją uświadamiać, jakie zasady wytyczają dziś drogi twórczości.

Zerwanie z naśladownictwem utartych form stylowych właściwych innym epokom, ale obcych naszym czasom — będzie pierwszem założeniem.

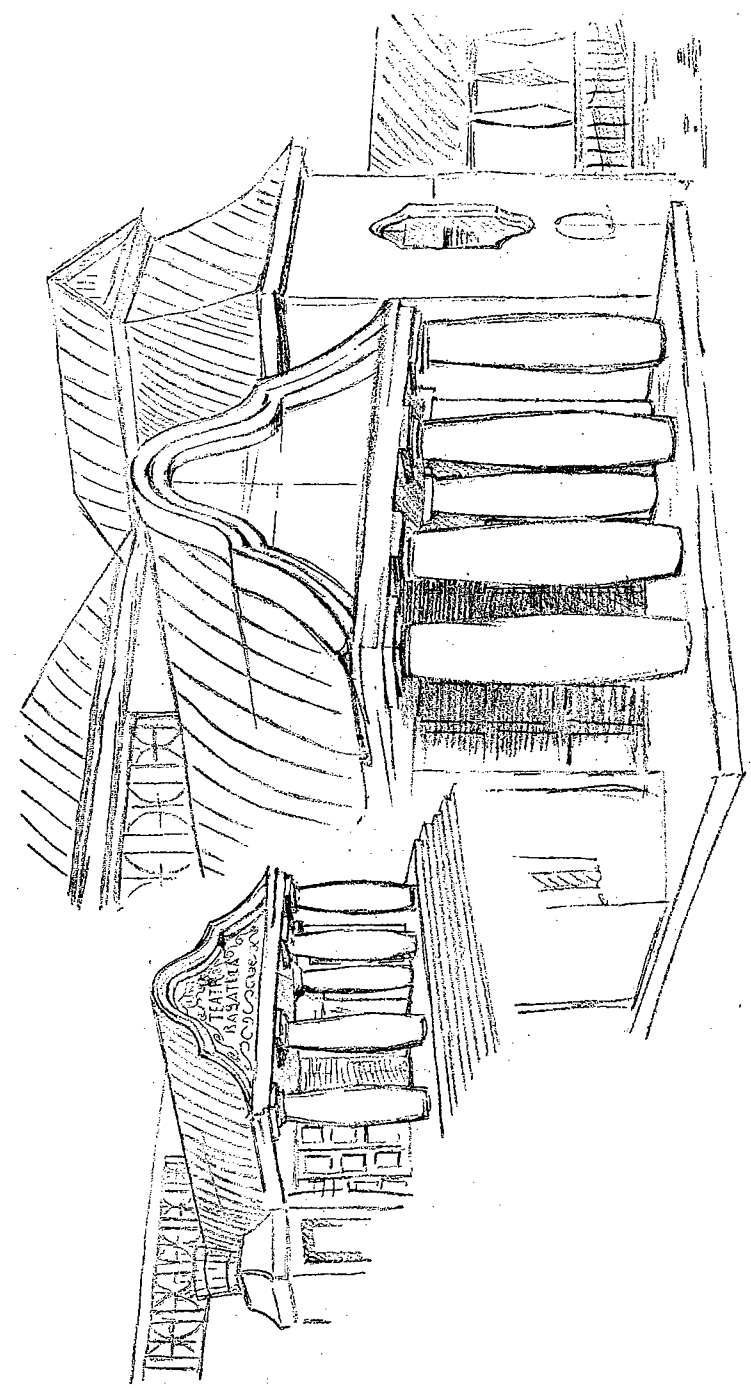
Dostosowanie formy przedmiotu do właściwości materjału, z którego się go tworzy, stanowi postulat również zasadniczy. Przykładowo na drewnianym sprzęcie i na metalowym wyrobie wyjaśnimy, jak mate-

rjał wpływa na obiór kształtu: drzewo wymaga grubszych i prostszych form z powodu łupliwości i mniejszej wytrzymałości na odkształcenie, gdy z żelaza np. możemy



Rys. 137

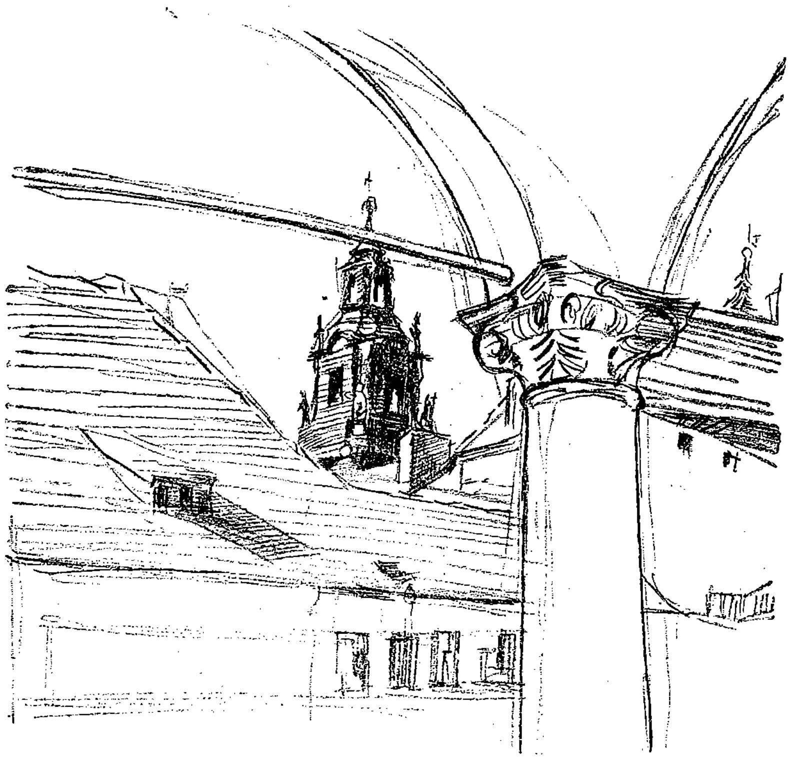
komponować kształty nawet spiralnie wygięte, znacznie cieńsze i t. d.; sposób łączenia (wiązania) w drzewie, zupełnie inny niż w żelazie, również wpływa na formę.



Rys. 138

Konstrukcja zależy od materjału i powinna na pierwszy rzut oka mówić o wątku, z którego przedmiot został zrobiony (np. żardinjera z drzewa, a z lanego żelaza).

Trzecią zasadę nazwiemy celowością przedmiotu. Fotel będzie miał formę właściwą, jeśli kształt jego, dostosowany do figury ludzkiej siedzącej, odpowie warunkom higjeny i wygody; jeśli wyścielone skórą siedzenie nie będzie pokryte bezsensownym ornamentem w niej tłoczo-

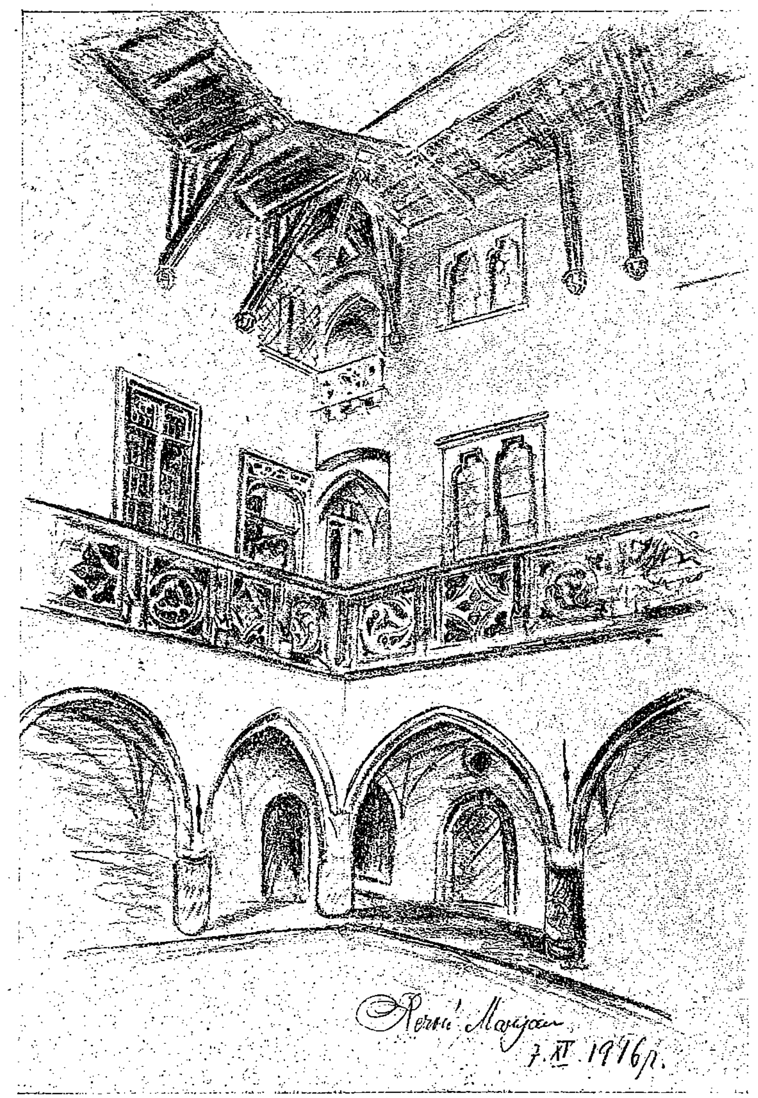


Rys. 139

nym, zaplecek wygięty esowato i pochyło, będzie przystawał do wygięcia pleców, a główne oparcie przypadnie w okolicy lędźwi; jeśli na poręczach odpowiednio niskich i płaskich wygodnie spoczywa przedramię i dłoń; całość rozłożona harmonijnie i celowo.

Harmonijna prostota bez ozdób nieistotnych, bez których możnaby się było obejść, skoro nie wynikają z konstrukcji przedmiotu, stanowi dalszy warunek kom-

pozycji. Bezsensowne ładowanie ozdób zbytecznych, często wprost szkodliwych dla użytkowego przeznaczenia

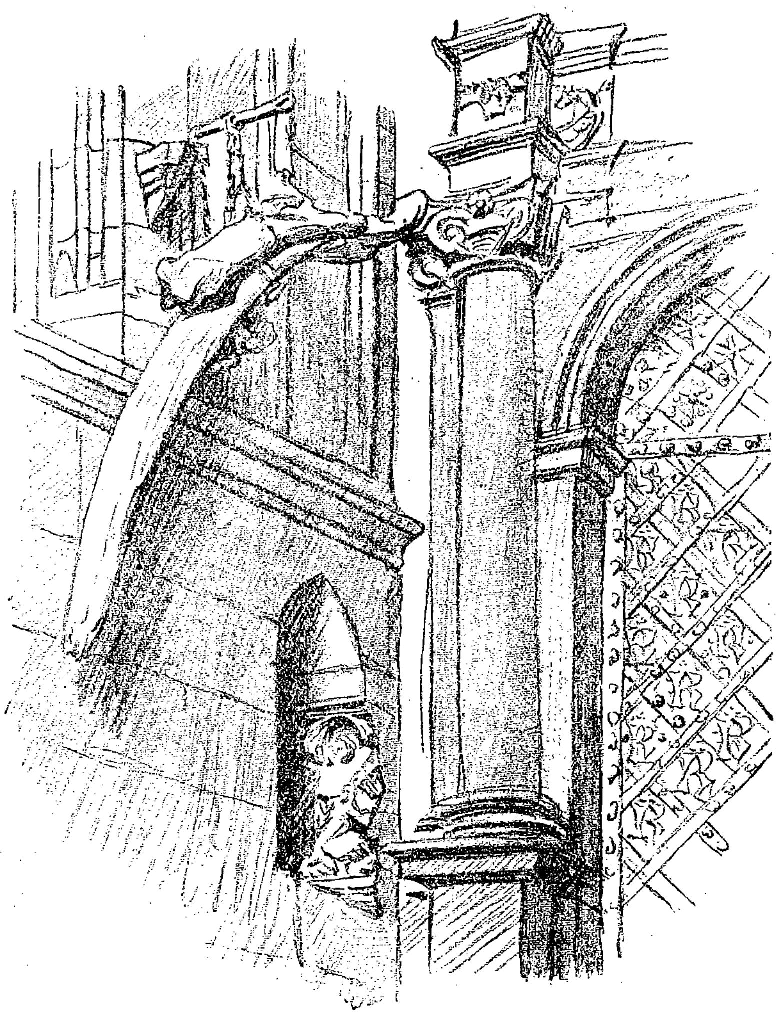


Rys. 140

przedmiotu, świadczy o braku kultury estetycznej u tych wytwórców, którzy błądzą w tym względzie.

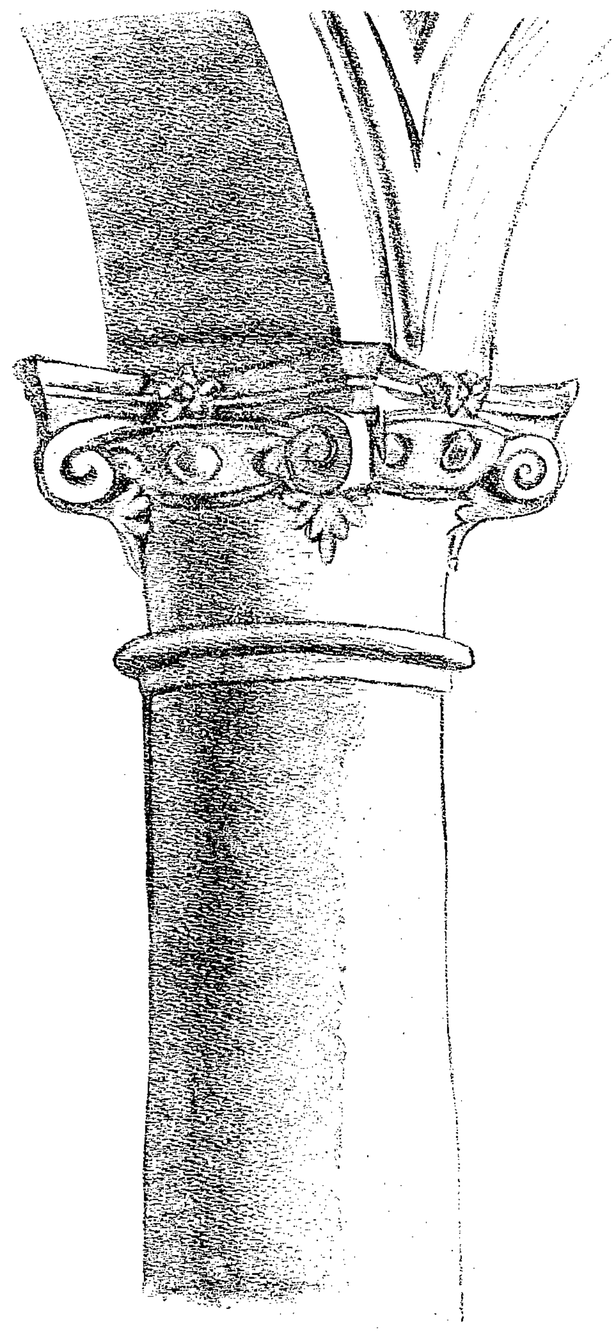
Wreszcie rytm, jak w muzyce tak i w architekturze i w każdym sprzęcie ma być zachowany. Rytmiczny

rozkład przestrzeni działa harmonijnie, zaspokajając potrzebę duszy szukającej w całościach tego muzycznego rytmu. Nadto zestrój charakteru, jak w literach alfabetu pisma ozdobnego, działa kojąco; stonowane, niekrzykliwe



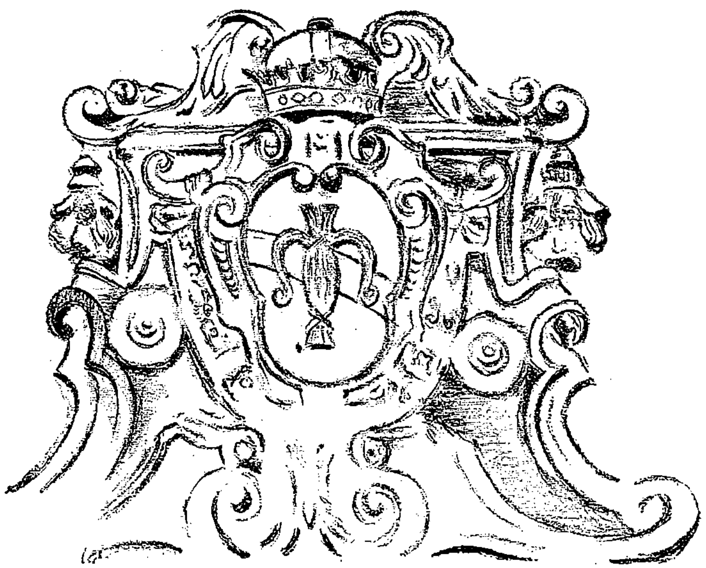
Rys. 141

i nie kłócące się z sobą barwy, w jednym ogólnym tonie stopione, stwarzają eurytmję; poruszając nutę uczuciową, dają nastrój, właściwy zestawieniom pewnych gam kolorowych.



Rys. 142

W związku z tem występujmy przeciw imitacjom przeciwnym dobremu smakowi, a uświadamiając młodzież przy każdej sposobności na przykładach o warunkach tworzenia, starajmy się podawać jej tę niezbędną kulturę dzisiejszego współczesnego człowieka. Chociażby nie miał być nigdy twórcą, lecz tylko konsumentem sztuki, zawsze kultura będzie mu potrzebna, bo wtedy tylko będzie umiał odczuwać potrzebę sztuki w swem otoczeniu, w życiu codziennem.



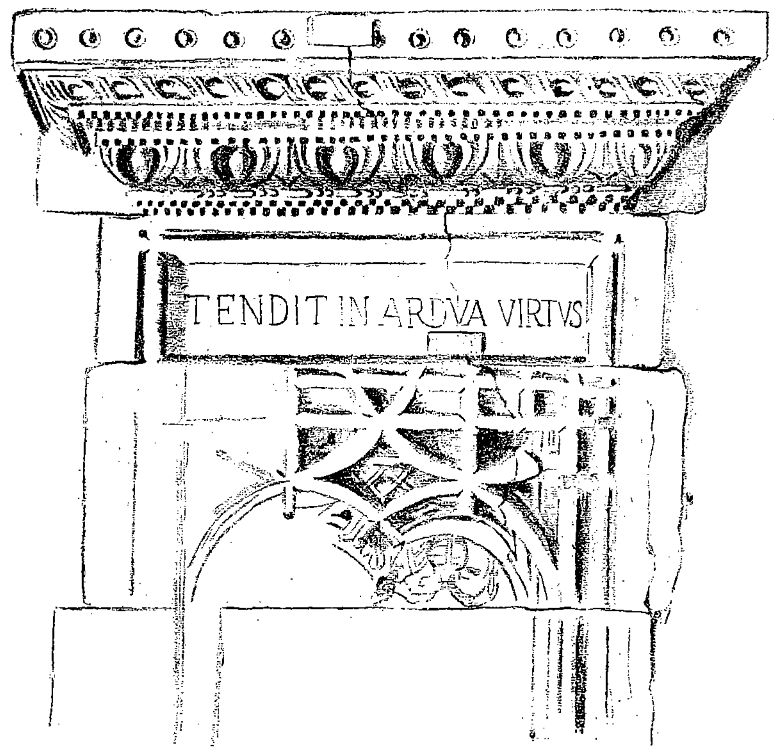
Rys. 143

Światłocień pomaga do uplastycznienia motywu

Wspomnieliśmy, że oświetlenie dużo znaczy przy motywie. Naturalnie. Rozgraniczenie światła od cienia przy studjach, robionych w słońcu, doskonale pomaga do uplastycznienia rysunku (rys. 126, 127 i 128 — kapitel). Ale prócz tego linja światłocienia, ślizgając się po obłych zwłaszcza formach, po kolumnach i rzeźbionych kapitelach, po hełmach i kopułach, zakreśla tak cudne łuki i powoduje takie niuanse i refleksy, że motyw obojętny w zwyczajnem świetle rozprószonem, przekształca się na nadzwyczaj interesujący w oświetleniu słonecznem. Wzgląd ważny, nie lekceważmy go tedy.

Wskazówki techniczne. Szkicowanie syntetyczne

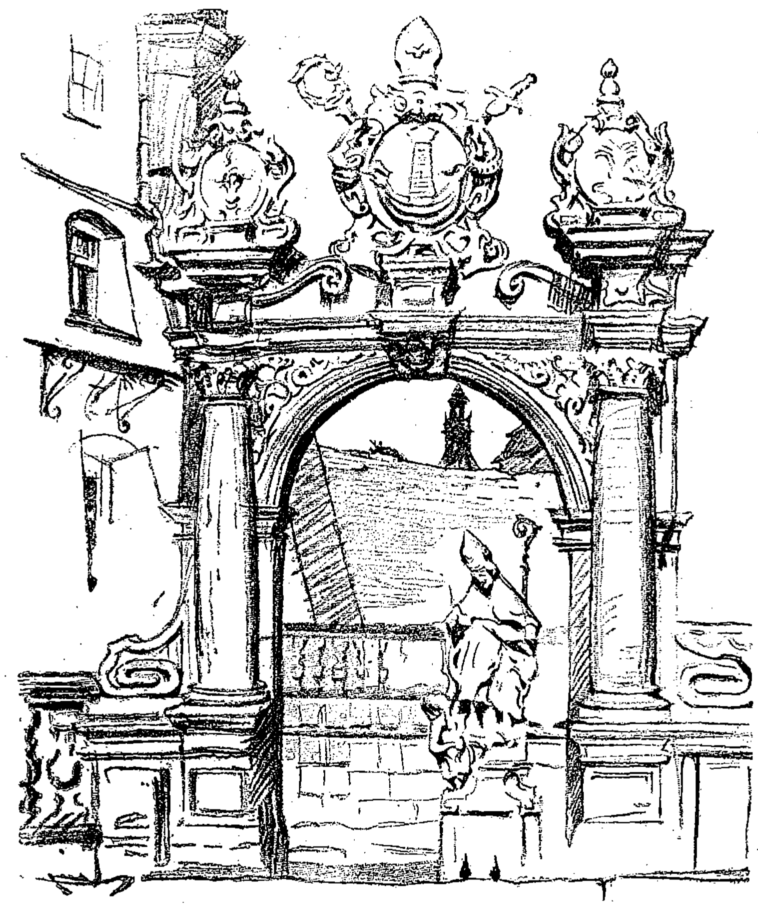
Co do traktowania rysunkowego, doświadczenie własne i obce wskazuje na potrzebę s u m i e n n e g o s t u d j o w a n i a, o ile chodzi o rzeczy zasadnicze. Niestety, okoliczność, że studja te odbywać się muszą pod gołem niebem i nieraz w pośpiechu, powoduje niepożądaną niedbałość w szkicowaniu. Rzecz niebezpieczna nie dlatego, jakoby szkic miał być przez nas zakwestjonowany; przeciwnie, my wysoce cenimy jego wartość, ale rozumiemy, że istotę jego stanowi ujęcie charakterystycznych rzeczy n a j p r o s t s z e m i ś r o d k a m i. Kilka kresek, ale charakterystycznych i położonych we właściwem miejscu, naj-



Rys. 144

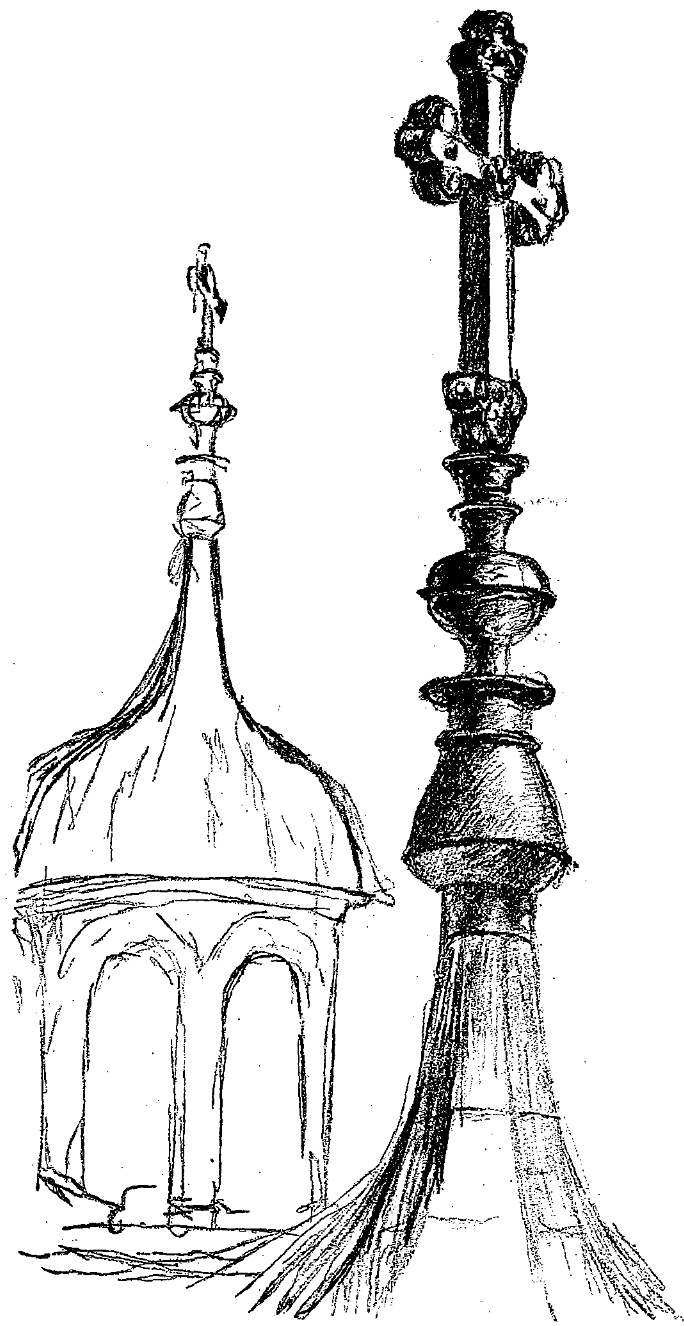
zupełniej wystarczy, ale musi to być naprawdę esencja rzeczy, najścislejsza jej synteza. Jak cennem jest krótkie, zwięzłe wysłowienie się takie, które ujmuje istotę rzeczy w paru słowach bez wielomówstwa, tak samo szkic dobry, w kilku pociągnięciach, oddający istotę zjawiska, stanowi najartystyczniejszą formę obrazowego wyrażania się. W literaturze obserwujemy czasem gadatliwość autora, nadmiar wykończenia, zbytnią pełnię zdań naszpikowanych

szczegółowemi określeniami przy zachowaniu formy wygładzonej do niemożliwości. Poczciwy autor nie zdaje sobie sprawy z uroku, jaki tkwi w niedopowiedzeniach, w krótkich, rzuconych niby od niechcenia słowach, gdy one jednak dobitnie wyrażają myśl właściwą. W sztukach plastycznych wielomówstwo literackie przejawia się w prze-

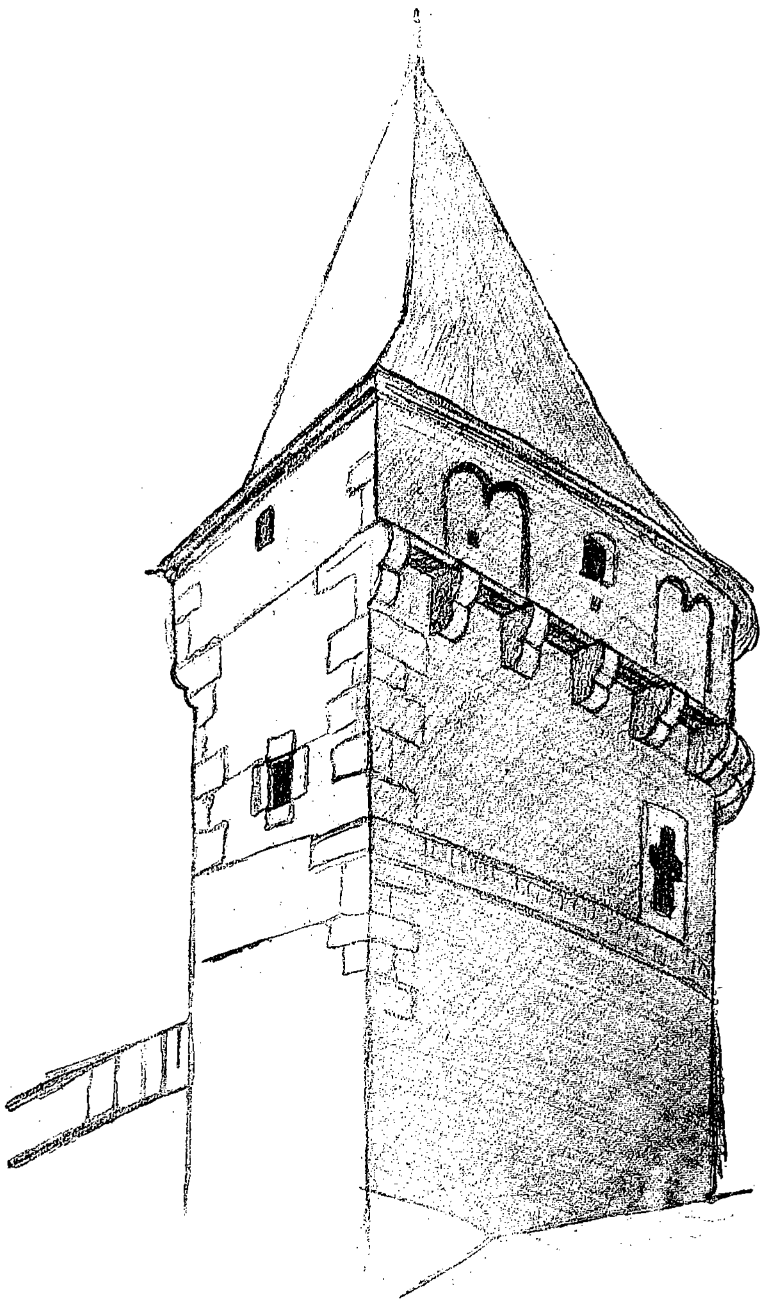


Rys. 145

ładowywaniu szczegółami, drobiazgami nieistotnemi, bez których doskonaleby się obeszło; przekonanie, które wyznaje jeszcze sporo artystów niekoniecznie starej daty, że obraz będzie tem lepszy, im więcej zbliży się do fotografji, uważamy za naiwne: fotografja fałszuje stosunki mas, zwłaszcza w różnych zagłębieniach perspektywicznych,



Rys. 146



Rys. 147

reprodukując zało najdrobniejsze szczególiki, bez których zupełnieby się obeszło. Nawet byłoby lepiej, gdyby ich nie było, bo rozrywają całość i psują wrażenie. Inteligentny artysta powinien się czemś różnić od aparatu, a jego utwór, indywidualnie pojęty i przemyślany, od bezdusznej fotografji.



Rys. 148

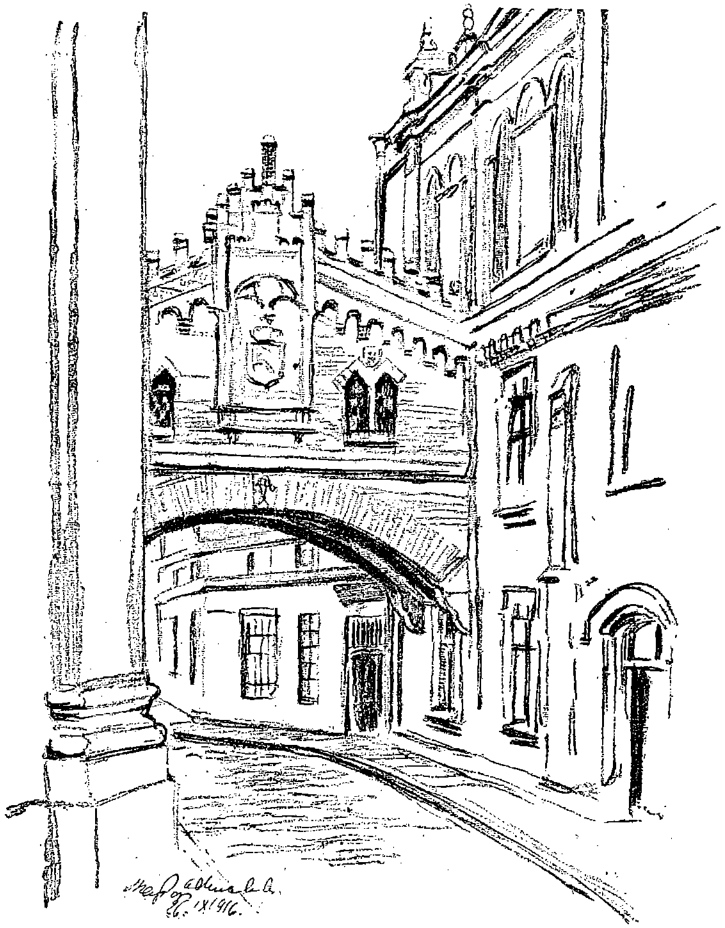
Szkic zatem, pojęty jako artystycznie uchwycona s y n t e z a f o r m y, może znaleźć w nas tylko najgorliwszych wyznawców. Przestrogi przed pobieżnem szkicowaniem odnoszą się do tych, którzy, nie rozumiejąc znaczenia tego wyrazu, nazywają tem mianem rysunek nie-



Rys. 149

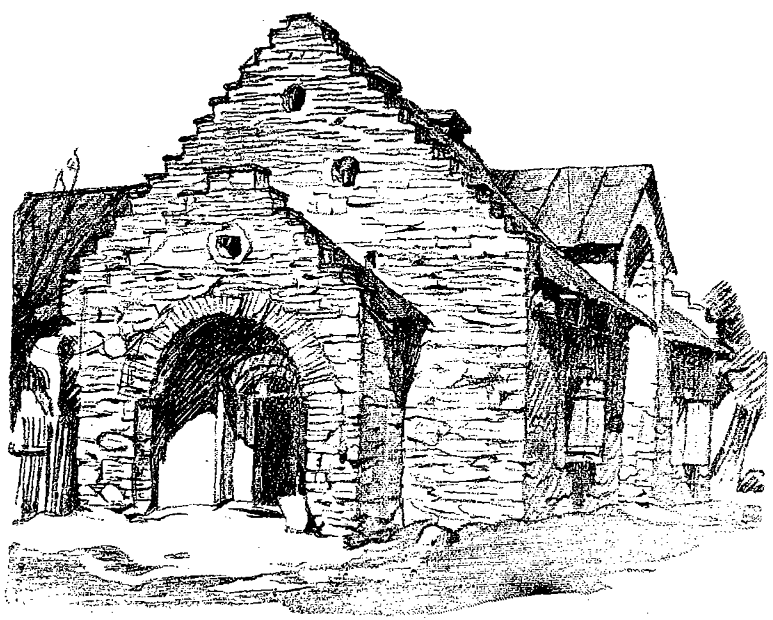
wyszukany nawet w zasadniczych linjach, nieoparty na wrażeniu zsyntetyzowanem, niedbały i lekkomyślnie „puszczony".

Ponieważ rysowanie motywów architektonicznych pod gołem niebem bez potrzebnych wygód (ławek, sztalug i t. d.) — często w pozycji stojącej — nie dozwala na użycie większego formatu kartonu, zwłaszcza, że zwykle motyw znajdujemy w znacznej odległości od szkoły i mieszkania, zwyczajnie poprzestajemy na szkicowniku lub na luźnych kartkach małego formatu, tak, aby w ciągu dwugodzinnej lekcji można było obrany model skończyć.



Rys. 150

Niezawsze czas pogodny pozwala na powtórne udanie się na to samo miejsce o tej samej porze. Wszak wycieczki nasze musimy ograniczać do dni ciepłych i pogodnych, a nieraz i duże błoto, pozostałe po ulewie dnia poprzedniego, uniemożliwia nawet mimo pogody podjęcie wyprawy nieco dalszej. Licząc się z powyższą okolicznością, starajmy się — o ile możności — w poszczególnych lekcjach zamykać całość jednego zadania. Prócz dobrze ujętego w głównych masach szkicu całego motywu nader

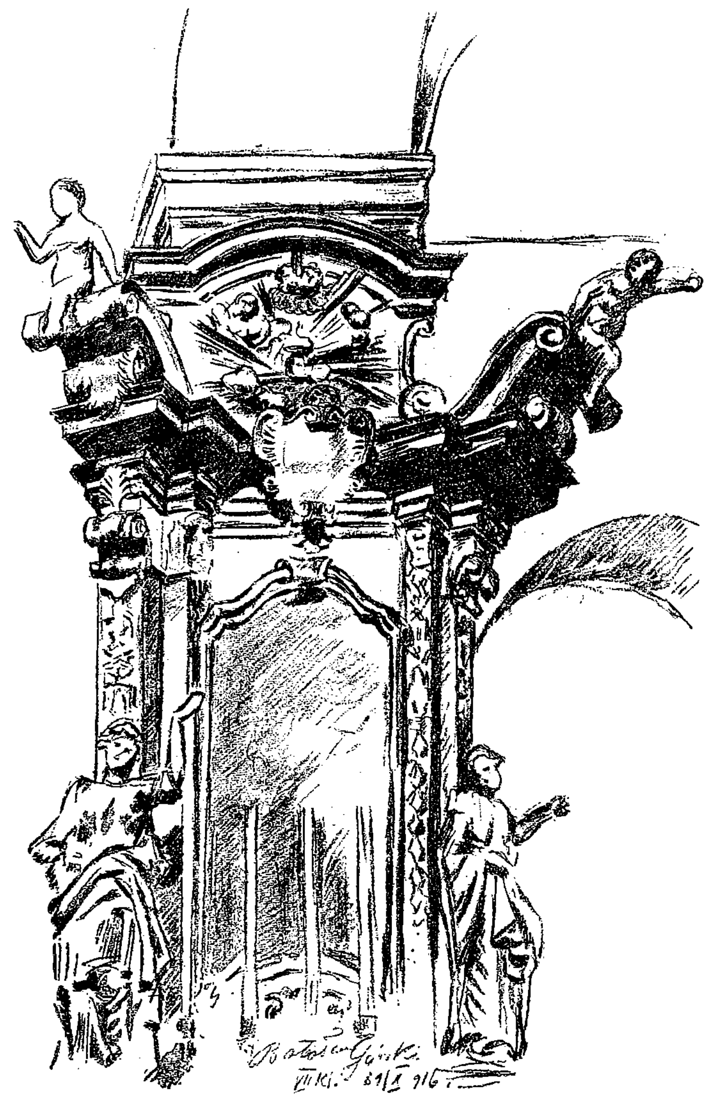


Rys. 151

pożyteczne jest przerabianie na boku obok całości szczegółów w powiększeniu. Np. obok rysunku kolumnady przestudjujmy głowice kapitelu, obok kopuły szczegół latarni lub blaszane zakończenie rynny, wycięte w postaci smoka, chimery lub i t. p.

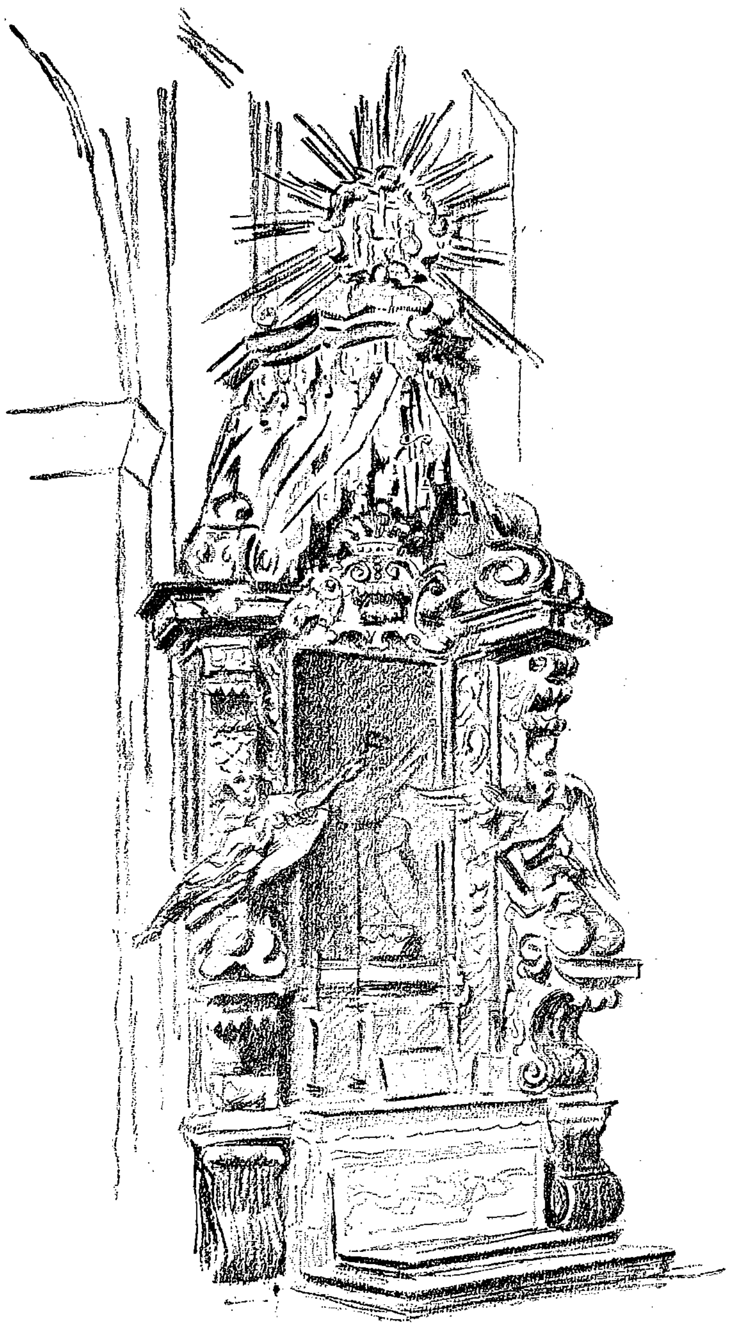
Stosunków mas i wzajemnych wielkości poszczególnych płaszczyzn nie wolno lekceważyć: kto zna historję stylów, wie, że określone wielkości i ich wzajemny stosunek stanowią jedną z zasadniczych cech każdego stylu. Prócz tego pamiętajmy, że rysunek architektoniczny powinien mieć charakter linijny, nie znosi brawury techniki, zwłaszcza

węglowej. Subtelność i ścisłe lokalizowanie (umiejscowianie) konturu wskazane. Dlatego przy światłocieniu nie doradzamy zbytniego różniczkowania tonów, półtonów



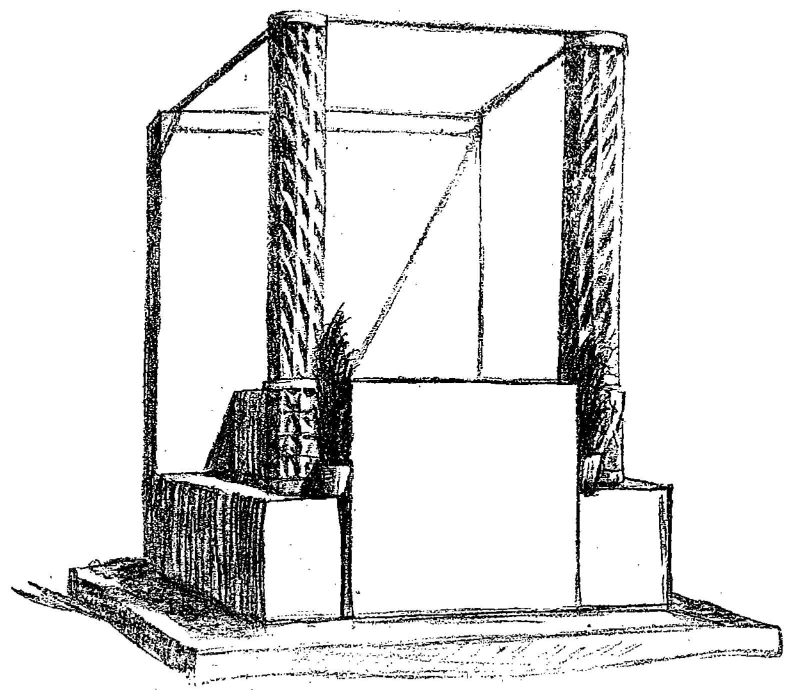
Rys. 152

i ćwierćtonów w cieniu; wolimy, gdy uczeń założy masę cienia jedną płaszczyzną śmiało skreskowaną, stapiając w ten sposób cień w jedną plamę, a partje oświetlone



Rys. 153

budynku pozostawiając jako drugą plamę jednolitą. Jedynie odchylenia płaszczyzn od kierunku padania promieni słonecznych i powstałe stąd znaczniejsze pociemnienie ścian ukośnych do kierunku światła trzeba lekko uwzględnić, bo różnice te uplastyczniają rysunek. Pozostaje nam jeszcze objaśnić kilku słowami każdą z zamieszczonych tu reprodukcyj prac uczniów z zakresu rysunku architektonicznego, aby wskazać, jakie objaśnienia odnośnie do modelu powinien dawać nauczyciel w czasie rysowania.



Rys. 154

Brak czasu w trakcie korekty pozwala tylko na krótkie, ale esencjonalne informacje o stylu, nazwie, a czasem i pochodzeniu przedmiotu.

Garść przykładów

Rys. 120. Dzwonnica przy kościele św. Katarzyny. Na boku szkic, wyjaśniający perspektywiczny układ linij dwóch graniastosłupów i dwóch ostrosłupów. Studjum w perspektywie skośnej; perspektywy prostej staramy się unikać.

Rys. 121. Erker (wykusz) gotycki w ul. Jagiellońskiej (ściana Bibljoteki Jagiellońskiej).

Rys. 122. Wykusz renesansowy okna w krużganku pałacu na Wawelu. Temat i perspektywicznie i ornamentalnie przepiękny.

Rys. 123, 124 i 125. Wille przy ul. Łęczyckiej w Krakowie na „Modrzejówce". Na prawo przestudjowano szczegóły.

Rys. 129. Kopuła z hełmem i oknami lunetowemi rokokowej kaplicy św. Młodzianków w katedrze na Wawelu. Studjum trudne perspektywicznie. Wykonano węglem.

Rys. 130. Kaplica na górze św. Bronisławy na Zwierzyńcu pod Krakowem. Budowla drewniana. Wykonano techniką akwafortową (kreski w płytce miedzianej trawiono kwasem azotowym).

Rys. 131. Kopuła i latarnia renesansowa kaplicy św. Jana Chrzciciela. Pierwszy rysunek zdalsza, skąd oko objąć mogło większą przestrzeń (kopułę z latarnią, elipsy więcej płaskie), drugi rysunek zbliska (tylko latarni, elipsy wyższe, więcej z pod spodu widziane).

Rys. 132. Kościółek w Woli Radziszowskiej. Przykład coraz dziś rzadszej architektury drewnianej. Wykonano akwafortą.

Rys. 133. Renesansowe portale z ul. Kanoniczej (Jana Michałowicza z Urzędowa i arch. Słońskiego). Przykłady pięknego renesansu w Polsce, przytem stanowią studja par excellence architektoniczne, chodzi tu bowiem głównie o ustosunkowanie powierzchni wypełnionych płasko rzeźbionym ornamentem.

Rys. 134. Kolumnada parterowa z dziedzińca pałacu na Wawelu.

Rys. 135. Podwórze klasztoru przy kościele Bożego Ciała na Kazimierzu. Motyw także malowniczy.

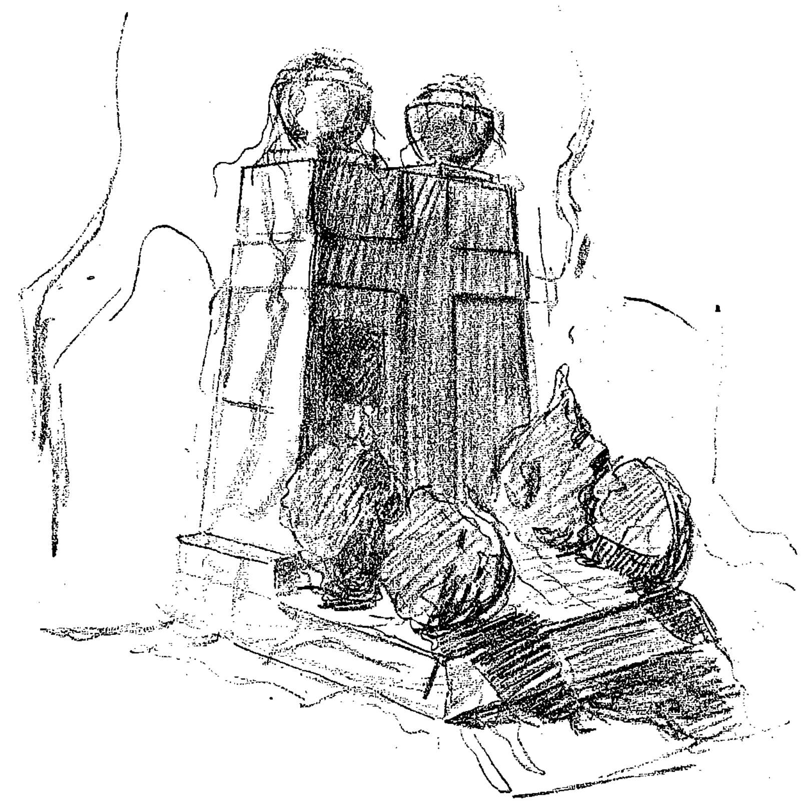
Rys. 136. Kolumnada I piętra na Wawelu.

Rys. 137. Kolumnada I i II piętra w bardzo silnem skróceniu perspektywicznem. Motywy takie są i bardzo instruktywne, jako typowy przykład zjawisk perspektywicznych i efektowne dla oka. Dlatego analogiczny motyw przytaczamy jeszcze w rysunku następnym.

Rys. 138. Przedstawia budynek w stylu rodzimym, zaprojektowany i wykonany w roku 1913 na krakowską wystawę architektury i wnętrz w otoczeniu ogrodowem. Projekt artystyczny.

Rys. 139 daje widok wieży zegarowej w katedrze, widziany z pod arkad. Hełm w charakterze baroku niderlandzkiego.

Rys. 140. Gotyckie wnętrze dziedzińca Bibljoteki Jagiellońskiej. Potrzebne tu objaśnienie gotyckich łuków, kolumn, obramień okien oraz maswerków balustrady.



Rys. 155

Rys. 141. Fragment. Wejście do katedry Wawelskiej z bramą Kazimierzowską, rzeźbą wmurowaną we wnękę ściany bocznej oraz kośćiami mamuta.

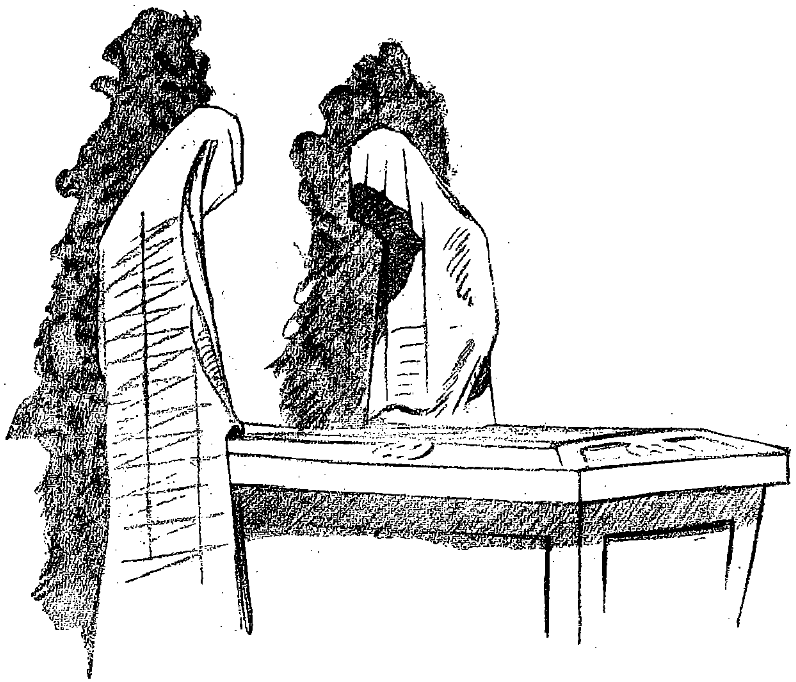
Rys. 142. Kolumna.

Rys. 143. Sopraporta z kaplicy Pałacowej. Herb Wazów ze snopkiem.

Rys. 144. Portal w Pałacu na Wawelu. Gzemsy bogato zdobne w kimację, wyzębienia i ornament naśladujący wstążkę nawiniętą na laskę; pod niemi jedna z rozlicznych sentencyj nadbramnych, pod nią laskowania.

Rys. 145. Barokowa brama u zstępu do sadzawki św. Stanisława na Skałce w Krakowie. W głębi nad sadzawką figura świętego biskupa i wskrzeszonego Piotrowina.

Rys. 146. Fragmentaryczny szczegół. Zakończenie metalowe wieżyczki z krzyżem mosiężnym.



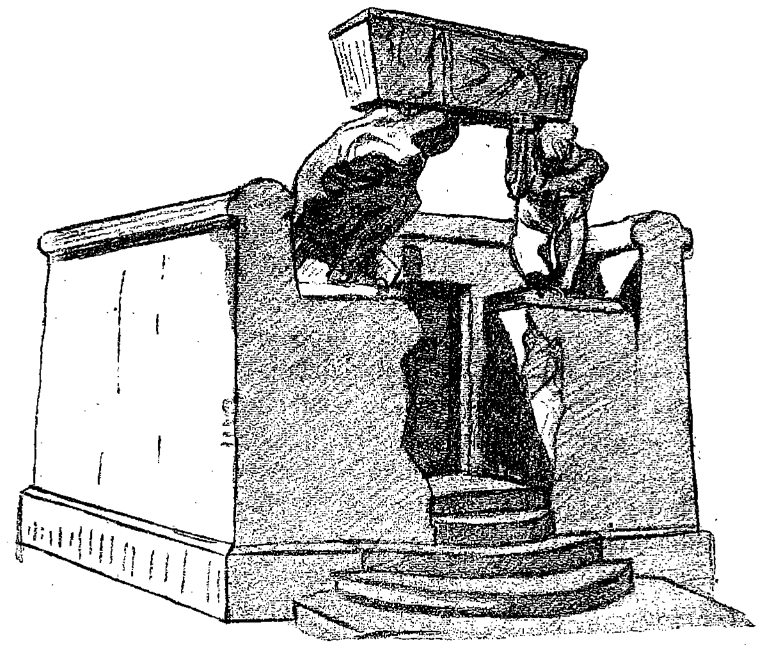
Rys. 156

Rysunki następne, t. j. 147, 148 i 149, wraz z zamieszczonym już poprzednio pod l. 107, są zobrazowaniem trzech baszt z liczby czterech, jakie jeszcze ocalały po roku 1821 z fortyfikacyj średniowiecznego Krakowa. Baszta Passamoników, Florjańska, Stolarska i Ciesielska dotrwały po dziś dzień, jako pierwszorzędne ozdoby miasta wraz z częścią muru obronnego, który widać przy baszcie Passamoników.

Rys. 150 uzupełnia ten kompleks zabudowań szczegółem arsenału, przebudowanego przez słynnego architektę Violette'a le Duc'a. Kryty mostek, wiszący nad ulicą, wchodzi w skład Muzeum XX. Czartoryskich.

Rysunek 151 daje nam widok starej kamiennej budowli arjańskiej na wsi. Dziś jest to karczma zwana „Czartak".

Wewnątrz, w kościołach, do studjów trudniejszych należą rysunki ołtarzy. Rys. 152 i 153 przedstawiają ołta-



Rys. 157

rze, znajdujące się w kościele OO. Karmelitów na Piasku. Motywy niezawodnie trudne. Ale prócz nich znajdzie się po naszych kościołach w każdej miejscowości dużo o wiele łatwiejszych tematów: kandelabry, pająki wiszące, wieczna lampa, świecznik przyścienny, chrzcielnica, kropielnica, ambona, czasem dobry konfesjonał... I te rzeczy wszędzie już są dostępne dla młodzieży szkolnej, wystarczy tylko porozumieć się z ks. proboszczem celem uzyskania pozwolenia na studjum w godzinach wolnych od nabożeństwa.

Tak samo dostępne są pomniki grobowe i krzyże na cmentarzach.

Rys. 154 przedstawia w światłocieniu nieukończony jeszcze grobowiec z kolumnami o bazach i trzonach wgłębnie rzeźbionych. Cienie, kładąc się rytmicznie w części oświetlonej kolumn w zagłębienia, czynią wrażenie obłego słupa mimo braku modelacji.

Pomnik podwójny (rys. 155) z dwiema urnami (na popioły) i płaskorzeźbionym krzyżem jest dziełem artysty-rzeźbiarza Szczepkowskiego.

Grobowiec (rys. 156), dzieło młodo zmarłego artysty, niezwykle oryginalny z architektonicznie raczej, niż po rzeźbiarsku pojętemi postaciami, co w zarzuconych na całą figurę oponach pochylone, zdają się wpatrywać pustemi dołami swych głów w niezgłębione wyroki przeznaczenia. Dzieło bardzo prostolinijne, ledwie znaczone w masie i formie — tyle tylko, ile było potrzeba dla wyrażenia myśli Twórcy. Wrażenie robi silne — zwłaszcza w nocy przy oświetleniu księżycowem.

Jeden z najpiękniejszych, grobowiec filantropa Jerzmanowskiego (rys. 157), jest dziełem Wacława Szymanowskiego. Dwie silne męskie postacie klęczące dźwigają tumbę; w głębi wyobrażenie drzwi, jakby w skale kutych.

Przy sposobności drobna przestroga. Unikajmy nędznych wyrobów kamieniarskich, wytworów czysto rzemieślniczych, jakiemi są prawie wyłącznie zapchane nasze cmentarze. Tu koniecznie trzeba, aby wytrawny sąd krytyczny nauczyciela wyprzedzał obieranie modelu przez uczniów. Niech nauczyciel-artysta sam wprzód dokładnie pozna inwentarz pomnikowy cmentarza i dobrze zastanowi się, co należy poddać młodzieży do studjum tak, aby przez rysowanie lichoty niesmacznej nie deprawowała swego smaku estetycznego, nad którego wyrobieniem pracujemy. Lepiej tedy skromną płytę lub graniasty grobowiec kamienny czy krzyż żelazny lub drewniany wskazać na model, niż obrzydliwą figurę anioła lub niby gotycko rzeźbiony pomnik kamienny, przeładowany niesmaczną ornamentyką. Ostrożność tedy wskazana, zresztą o stylowe lub choćby tylko estetycznie miłe modele nie tak trudno, jakby się zdawało. Np. cmentarz we Lwowie obfituje w liczne pomniki grobowe empirowe, w których szczegóły

warto zbierać i delektować się pięknem ich form. Nie dawno zdarzyło mi się widzieć nader ciekawe prac uczniów z kamienną ornamentyką nagrobków na żydowskim cmentarzu w Śniatynie. Jestem przekonany, że prawie w każdej miejscowości znajdą się motywy ciekawe choćby nie nosiły piętna jakiegoś stylu historycznego.

RZEŹBA JAKO MODEL

Gips — nomen odiosum

Osobny dział materjału naukowego stanowić mają gipsy.

Słowo samo już działa fatalnie: to nomen odiosum, na którego dźwięk otrząsa się artysta dzisiejszy, jeśli wyszedł ze szkoły, gdzie go torturowano kopjowaniem odlewów gipsowych przez kilka lat z rzędu. A przytem uprzytomnijmy sobie, czego żądano od ucznia: miały to być wymuskane fotografje modelu, delikatnie rysowane, wymodelowane precyzyjnie, z tonami zacieranemi wiszerkiem. Zresztą dobór modeli był wcale dobry, bo były to odlewy kapitalnych rzeźb antycznych.



Rys. 158

Czyż zatem mamy pójść za zapędami reformatorów skreślających ten model w imię studjum natury żywej? Czy rzeczywiście ten dział dotychczasowego materjału naukowego mamy zupełnie usunąć?

Kiedy i jak mamy użytkować odlewy gipsowe

Po głębszem rozważeniu korzyści, jakie można osiągnąć, jeżeli się umiejętnie naukę prowadzi, przychodzimy do przekonania, że odlewy gipsowe naszych polskich rzeźb w odpowiedniem, umiejętnem traktowaniu rysunkowem zasługują na pełną uwagę, jako przedmioty wysoce odpowiadające zadaniu nauki.

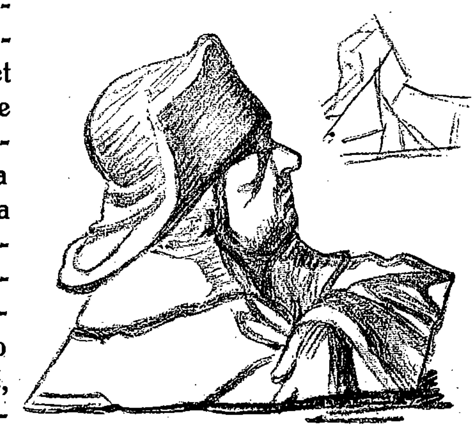
Jeżeli bowiem zwornik romański czy głowę z Izby Poselskiej pałacu na Wawelu czy jakąś rzeźbę z tumby grobowca Stwoszowskiego postawimy przed uczniem w dobrym egzemplarzu; jeśli przedmiot ten oświetlimy światłem silnem nie rozproszonem, z boku lub nieco od tyłu z poza naszych pleców, otrzymamy zjawisko pociągające dla rysownika. Teraz chodzić może tylko o to, aby piękny model odpowiednio traktować rysunkiem. Zastosujmy więc wszystkie wskazówki, których się trzymamy przy rysowaniu martwej natury: rozmieśćmy całość na papierze zapomocą linij prostych blokujących, lekko szkicowanych, wrysujmy w nie potem główne ukośne linje konturu, stopniowo przechodźmy od ogółu do coraz drobniejszych szczegółów, nie przywiązując się na ślepo do linji konturowej. Kto idzie za linją, pociągnięty fikcją jej płynności, a traci z uwagi całość i ustosunkowanie wśród niej pojedynczych części, zgubi się w rysunku i nie podoła zadaniu. Tylko ciągłe baczenie na wielkości i wzajemne stosunki mas oraz linij do siebie może utrzymać pracę w stadjum dobrego ćwiczenia i nie wtrąci ją w złudne pozory dobroci, jaka rzekomo cechować ma wyszlifowane wypracowania kaligrafów rysunkowych. Nam nie chodzi o kaligrafję linji,


Rys. 159


Rys. 160

lecz o faktyczną wartość pracy, któraby uzmysławiała naogół jak najlepiej charakter modelu. Ciągle baczmy na całość, nie zatrzymujmy się na jednem miejscu. Później, po należytem rozmieszczeniu form częściowych wolno poświęcić uwagę poszczególnym linjom w dbałości o ich lekkość i płynność, ale nie wcześniej, aż będziemy pewni, że one leżą w swojem miejscu. Silne oświetlenie boczne ma tę dodatnią stronę, że powstają przy niem dość wyraźnie ograniczone konturem masy światła i partje cienia. Należy je też zamknąć całkiem zdecydowanym rysunkiem. Nie będą one „cieniowane“, lecz rysowane konturem, a później skreskowane. Światłocień doda pracy naszej artystycznego uroku, a okoliczność, że nawet cień musi być ściśle w rysunku wyszukany, uczyni z zadania naszego studjum dla nauki naprawdę pożyteczne. W porównaniu z modelem żywym będzie miało jeszcze tę wyższość, że wskutek swej niezmienności może także słabszym i powolniej orjentującym się uczniom służyć za cierpliwy model, skoro nie mogą nadążyć za ruchliwą żywą naturą.


Rys. 161


Rys. 162

Charakterystyka materjału (gipsu) może być zbędna

Zapewne na widok zamieszczonych reprodukcyj odlewów w gipsie podejmie kto zarzut, że nie wyczuwa się

z nich materjału, mianowicie nie czuć, że są to przedmioty z gipsu. Oponent miałby rację, gdyby zadaniem naszem nie był rysunek i studjum rysunkowe, lecz charakterystyka materjału, co należy już raczej do malarskiego pojmowania tematu. Na godzinach nauki rysunku musimy nieraz zwalczać błędne zapatrywania uczniów, którzy, rysując ołówkiem lub węglem przedmiot różnobarwny, zamiast tylko zaznaczyć modelowanie się powierzchni, „malują" ołówkiem czy węglem, siląc się na wydobywanie malarskich efektów, różnicując w świetle różne kolory, imitując wreszcie do złudzenia materjał, z którego przedmiot zrobiony. Wszystko to nie należy, ściśle biorąc, do techniki rysunkowej. Rysunek nie powinien cierpieć na malarskiem traktowaniu tematu. Kto z fotograficznego zdjęcia stara się wykonać studjum rysunkowe, daje się porwać walorom tonów, na które składa się nietylko subtelna modelacja przedmiotu, ale i barwy. Wiadomo, że fotografja odtwarza kolory — mniejsza z tem, czy trafnie, czy fałszywie (błękitne za jasno, ciepłe barwy np. czerwienie za ciemno) — chodzi o stwierdzenie, że w zdjęciu fotograficznem klisza wszystko bierze: i kontur sylwety i modelację powierzchni i barwy lokalne (jako tony jaśniejsze i ciemniejsze), i drobiazgowe szczegóły powierzchni przedmiotu (np. jego chropowatość) i t. d., gdy tymczasem rysunek uwzględniać ma tylko kontur i strukturę przedmiotu. Oczywiście, jeśli uczeń umie tak rzecz nakreślić, że na pierwszy rzut oka rozpoznamy (czy domyślimy się) wątku, z jakiego jest zrobiony, poczytamy to za plus w rachunku zalet jego pracy, o ile nie ucierpi na tem jej wartość faktyczna. Ale niestety prawie zawsze to niefortunne imitowanie materjału gipsowego przez mozolne zacieranie i szlifowanie powierzchni pociąga za sobą także zatratę charakteru przedmiotu — w głowie gipsowej np. psuje się kontur, gubi się wyraz twarzy i t. d., słowem poświęca się rzeczy ważniejsze na korzyść takiej bagateli, jaką jest imitacja materjału. Zysku na czasie także nie będziemy mieli, zatrzymując się zbyt długo nad uboczną sprawą, zamiast przejść do nowego ćwiczenia w kreśleniu.

Z powyższego wynika, że także technika wybierania świateł palcem lub gumą z jednostajnie zakreskowanego

tła, lubo niezawodnie bardzo artystyczna, dla szkoły nie jest odpowiednia, zwłaszcza że równoczesne decydowanie kształtu plam wybieranych gumą wymaga już znacznego zaawansowania ucznia.



Rys. 163

Rzeźba jako model jednem z ogniw wychowania w duchu narodowym

A wzgląd na wychowawczą wartość modelu gipsowego uważamy za niemniej znaczący. Jak w innych kategorjach modeli staraliśmy się skierować uwagę na to wszystko, co nasze, co polskie, aby korzyści czysto naukowe i ogólno-wychowawcze zespolić z nutą nam najbliższą, tak i tę kategorję ćwiczeń włączamy do łańcucha ogniw, których zadaniem specjalnem jest wychowanie w duchu narodowym.

Czyż rysując romański zwornik, przedstawiający św. Salwatora ze sklepienia katedry na Wawelu, albo jedną z pozostałych głów z Izby Poselskiej tego Pałacu, potrafimy się wstrzymać od kilku słów objaśnienia, które serdeczną nutą wplata się w wiadomości ucznia, nabyte już z nauki historji, i wydobywa je z pamięci, a wyobraźnia uzupełnia mu je plastycznym obrazem czasów za-



Rys. 164



Rys. 165

mierzchłych? Te dwie rzeczy, wiedza z zakresu dziejów i kultury polskiej, oraz przedmiot konkretny, łączą się w całość silną, gdyż jedna z nich jest podporą psychiczną dla drugiej. Nie omieszkajmy więc zawsze szukać relacji między modelem danym do rysunku, a odnośnym odpowiednikiem w zakresie stylu, obyczaju, kultury, czy choćby dziejów Polski. Nawiązujmy tę konieczną nić, która wprawdzie do artystycznego wychowania wprost się nie odnosi, ale ma niemniej ważne zadanie: związać młode serce z Polską; im więcej będzie tych nici, tem silniejszy będzie związek, a dla wychowawców tem większa pewność,

że się dobrze wypełnia obowiązek wychowywania młodzieży.

Trzebaby oczywiście mieć do dyspozycji pewną ilość modeli z pośród naszej rzeźby figuralnej i ornamentalnej. Dotychczas w zbiorach szkolnych półki witryn zawalone były reprodukcjami rzeźb antycznych.

Nie możemy taić uwielbienia dla piękna rzeźby klasycznej, szlachetnej w swym spokoju linij, w harmonji kształtów wzorowych, powiedzmy: w idealnej urodzie form stylizowanych. I boskie jej piękno uznajemy zarówno w ocenie jej wartości w sztuce, jak i w zastosowaniu do szkoły. Ale gdy przyjdzie nam wybrać między uroczym Apollinem Belwederskim, a boleśnie wykrzywioną, kanciastą figurą ze „stanów, opłakujących śmierć Kazimierza Jagiellończyka" na tumbie jego sarkofagu, dłuta Stwosza, nie wiem, czy znajdziemy wielu takich, którzyby się wahali w wyborze: siła wyrazu, zdecydowana wymowa twarzy, pozbawionej piękna, ale zato wyrazistej i pełnej charakteru, czyż nie przemówi do nas prościej i bezpośredniej? Jakieś nam to będzie bliższe, jakieś więcej nasze. Klasyczną postać chłopca Mironowskiego, co siedząc wydobywa sobie cierń ze stopy, będziemy podziwiali, a głowy Stwoszowskie będziemy kochali.



Rys. 166

Antyczna rzeźba klasyczna w szkole ma już za sobą tyloletnią przeszłość, że już zbytecznem byłoby poświęcać jej tutaj miejsce; natomiast sprawa zaopatrzenia naszych zbiorów w odlewy polskiej rzeźby jest wciąż jeszcze aktualną.

Początki były zrobione na kilka lat przed wojną. Jedna z firm odlewniczych zapoczątkowała gromadzenie kopij rzeźb polskich, przedewszystkiem takich, które mają coś wspólnego z historją naszą przedrozbiorową. Służyły one do patrjotycznych obchodów rocznic i jubileuszów, do uroczystych wieczorków urządzanych przez młodzież, przedstawień amatorskich na prowincji i t. d. A więc było już popiersie Jagiełły (zdjęte z jego sarkofagu), Jadwigi, Sobieskiego, Kazimierza Wielkiego; była płaskorzeźba stylizowanego Orła Polskiego w tarczy i artystyczna kopja Orła Zygmuntowskiego i kilkanaście innych rzeźb tego rodzaju.



Rys. 167

Istnieje zabytkowa rzeźba, ale niema prawie jej odlewów

Ale obok nich — już dla użytku szkół i z uwagi na potrzebę nauki rysunku — zrobiono kilkanaście odlewów Stwoszowskich rzeźb z kościoła Dominikanów i kościoła N. P. Marji w Krakowie, a przedewszystkiem z katedry na Wawelu, gdzie na późnogotyckim grobowcu Kazimierza Jagiellończyka, na tumbie wyobrażone „stany opłakujące śmierć“ tego króla nadawały się znakomicie do reprodukcji przez swą wyrazistość form półwypukłych lub prawie pełnych, ale rozmiarów niedużych (mniej, niż naturalnej wielkości). Przed wojną tedy mieliśmy już szereg modeli niezrównanych (rys. 158, 159, 160, 161, 162). Także grupka (zbyt niestety małych) trzech figurek, żywo gestykulujących na barjerze w ołtarzu św. Jana w kościele św. Florjana w Krakowie (rys. 163), a będąca dziełem Stanisława Stwosza (syna Wita), była również odlana w gipsie. Kilka medaljonów, oraz nieco szczegółów ornamentalnych stylowych, jak fijala z pełzakami, kwiatony, fryzy gotyckie, kapitel romański i trochę stylizowanych

motywów roślinnych — oto był nieomal cały rejestr modeli polskich, jakie mieliśmy do dyspozycji. Ale mało kto wiedział o ich istnieniu. Niektóre szkoły, ustnie zawiadamiane o nich, sprowadzały je do swych zbiorów. Oczywiście taka pantoflowa reklama przy sposobności wizytacji nauki nie mogła wpłynąć na rozrost przedsięwzięcia ze wszech miar pożytecznego.

Konieczność powielania okazów i zaopatrzenia szkół w najlepsze odlewy

Brak funduszów nie pozwalał na wydanie ilustrowanego katalogu, a brak wszelkiego kapitału obrotowego do przedsiębiorstwa uniemożliwił sporządzanie dużej ilości reprodukcyj z tych samych matryc. Materjalne braki stały się też powodem, że wszelkie usiłowania autora niniejszej książki, które zmierzały do zawiązania konsorcjum odlewniczego dla szkół, spełzły na niczem. Muzeum Narodowe z początku obiecywało, ale potem, z braku funduszów, wycofało się z obietnic; tak samo dwie zawodowe firmy odlewnicze i jedna strona prywatna również odstąpiły od zamiaru i projekt upadł. A szkoda, bo wcale obfity materjał w wyborze stosownych rzeźb do odlania był już nagromadzony mozolną pracą. Około 200 rzeźb przeważnie zabytkowych, tak figuralnych, jak i ornamentalnych, mogło się znaleźć w pracowni odlewniczej, gdyby jakaś pracownia była chciała i mogła podjąć się pięknego — a sądzę, że i rentownego — zadania. Pracę naszą ułatwiła okoliczność, że na strychach i stryszkach zabudowań wawelskich poznajdywało się już sporo odlewów dawniejszych (arch. Odrzywolski); co do innych trzeba było dopiero starać się o pozwolenie na reprodukowanie. Wojna przerwała dalszy tok zabiegów, ale jest nadzieja, że powstanie przecież jakaś spółka, która wprowadzi w czyn zamysły dotyczące tak bardzo żywotnej sprawy.



Rys. 168

Mimo zatem, że do dzisiaj mamy tylko kilka dziesiątek polskich gipsów, w dziale reprodukcyjnym zamieszczamy i te rzeźby, które jeszcze nie zostały odlane lub nie zostały powielone. Pojawienie się ich uważamy tylko za kwestję czasu. Z kilkuset egzemplarzy, bodaj kilkanaście przytaczamy — ot, poprostu dlatego, aby czytelnikowi udowodnić, że mamy przepyszną zabytkową polską



Rys. 169

rzeźbę. Jak Szyller w dziele swem „Czy mamy polską architekturę", pokazał nam jej dokumenta, tak w maleńkim zakresie bodaj kilkunastu przykładami, z pewnością nie najlepszemi, pragniemy my także odpowiedzieć na kwestję, czy nasza rzeźba zabytkowa nadaje się do użytku szkół i jaką rolę w nich spełnia.

Zacznijmy tedy od rzeźby figuralnej.

Rzeźba figuralna, popiersia i głowy. Sprawa wyboru modelu odpowiedniego

Wystarczyłoby pójść do Muzeów naszych, by, oglądnąwszy nagromadzone tam dzieła artystów doby dzisiejszej i wczorajszej, przyjść do przekonania, że tworzyłyby dla szkoły prawdziwy skarbiec modeli, choć niezawsze treścią odpowiedni. Często i duży wymiar oryginału dysklasyfikuje rzeźbę jako model w szkole, ponieważ trudności w pomieszczeniu i przenoszeniu dużego i ciężkiego okazu nie dadzą się pogodzić z warunkami, w jakich nauka musi się odbywać. Zatem te dwie rzeczy, treść ze względów moralnych niezawsze odpowiednia, choćby dzieło było najartystyczniejsze, oraz przeważnie spotykany duży rozmiar rzeźb (wielkości naturalnej, lub nawet więcej, niż naturalnej) są bodaj największemi przeszkodami w użytkowaniu dzieł sztuki dla nauki rysunku w szkole. Najczęstsze, bo są i inne. Np. autor żyje, prawo autorskie nie pozwala reprodukować jego dzieła, a nabycie zezwolenia może być zbyt kosztowne. Albo kosztowny i delikatny materjał, w którym dzieło zostało wykonane (alabaster), powoduje obawy uszkodzenia wskutek zdejmowania zeń formy (matrycy). I te względy sprawiają, że z pokaźnej liczby rzeźb, jakie mogłyby być do naszej dyspozycji, tylko na stosunkowo małą część ich możemy liczyć. Niektóre jednak mogłyby być znacznie zmniejszone i dopiero specjalnie w tym celu modelowane zmniejszenia (np. do połowy rzeczywistej wielkości) mogłyby w odlewach służyć szkole. W każdym razie po przerzuceniu całego, dość dużego, materjału przez gęste sito różnego rodzaju przeszkód i trudności, zostanie nam nie tak wiele okazów, dosyć jednak, aby wypełnić niemi



Rys. 170

zbiory, a nawet maleńkie muzeum prowincjonalne, którego zawiązkiem winny być gabinety nauki rysunku.

Głowy z Sali Poselskiej Pałacu Królewskiego

Z przykładów reprodukowanych honorowe miejsce pragnę zapewnić głowom z Izby Poselskiej na Wawelu*). Pochodzą one z pierwszej połowy XVI wieku. Wykonane snycerską robotą w drzewie, z przedziwnym, zgoła nie renesansowym realizmem, pełnym wyrazu i siły, wypełniały strop czyli „podniebienie" ongiś wspaniałej sali Poselskiej, zwanej też salą Sądów, na II piętrze Pałacu, w ten sposób, że szyjami były osadzone we wgłębieniach kasetonów renesansowych, na które dzielił się strop. Było tych głów 196. Naprzemian z rozetami i złoconemi gałkami zwieszały się one z głębokich kasetonów w dół, a rozchylonemi, jakby do mówienia, ustami uczestniczyły niejako w rozprawach sądowych, odbywających się w tej sali. Prawdopodobnie Włosi nie byli autorami tych dzieł, lecz nasi rzeźbiarze. Z liczby 196 pozostało zaledwie 35 głów, t. j. 24 w Rumiancowskiem Muzeum w Moskwie, (z tych reprodukujemy l. 164, 165 i 166), skąd w ostatnich czasach udało się wydobyć je na zasadzie pokoju ryskiego, trzy w Domu Matejki, z których jedną, o długiej twarzy, „w typie habsburskim" reprodukujemy (rysunek 167), cztery w zbiorach ś. p. Stanisława hr. Tarnowskiego (rysunek 168). Reszta miała się znajdować w warszawskich zbiorach Podczaszyńskiego. Te znakomite dzieła sztuki, przez swój realizm i gotycką niemal kanciastość w rysach, a siłę w wy-



Rys. 171

*) Pracę pod tytułem „Głowy Wawelskie" z 24 reprodukcjami głów istniejących w Rumiancowskiem Muzeum w Moskwie wydał dr. Marjan Morelowski w Kijowie w r. 1918. Trzy z nich tutaj zamieściliśmy.

razach twarzy, będą dla zbiorów naszych pierwszym zbiornikiem modeli odpowiednich dla użytku szkolnego.

Rzeźby Stwosza

Drugą kolekcję utworzymy sobie z kopij rzeźb Wita Stwosza, których sporo posiadamy w kościołach, z nich zaś wybierzemy głowy naturalnej wielkości, lub popiersia znacznie zmniejszone. Gdyby chodziło o studjowanie związku między uczuciami wyrażającemi się w twarzach, a działaniem mechanizmu mięśniowego, za którego pośrednictwem się to dzieje, niezawodnie moglibyśmy posługiwać się przy fizjognomistyce stwoszowskiemi głowami. W nauce szkolnej zdecydowane, silne rysy, choćby nieładne, ale wyraziste, lepszą oddają przysługę od szlachetnego piękna płynnej linji klasycznej. Nadto fałdziste szaty, tudzież poorane zmarszczkami charakterystyczne twarze, silniej przemawiają do wrażliwości młodzieży, niż helleńska pogoda na obliczach gładkich i dlatego trudnych posągów starożytnych. To też zakładanie gabinetu odlewów powinniśmy zacząć od Stwosza. Szereg reprodukcyj rysunków, z rzeźb przeważnie Wita, jego syna Stanisława lub Szkoły Stwoszowskiej niech przekona nieobeznanych z tym materjałem o wartości i stosowności dla nauki szkolnej modeli z tego zakresu. A więc: „Głowa biskupa" (rysunek 169),



Rys. 172



Rys. 173

„Św. Józef“ (rys. 170), „Sw. Jan“, szereg figur, przedstawiających stany bolejące po zgonie króla Kazimierza



Rys. 174

Jagiellończyka, a znajdujące się na tumbie późnogotyckiego grobowca tego króla (z czerwonego marmuru w t. zw.



Rys. 175

Kaplicy Ruskiej), a także z tego samego grobowca kapitele kolumn, przedstawiające dzieje stworzenia świata; głowy z Ogrojca i z ołtarza (Marjackiego). Płaskorzeźba z tłem ornamentalnem: Filip Kallimach.



Rys. 176

Nie bierzmy jednak zbyt małych figurek z obramienia ołtarza; nazbyt drobne nie mogą oddać dobrych usług jako model; są, jak główki małych włoskich laleczek (pupazzi z Muzeum XX. Czartoryskich), dobre do oglądania



Rys. 177

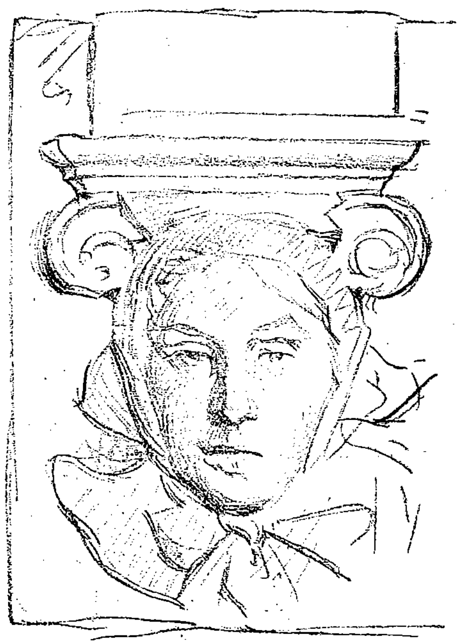
jako niewątpliwe dzieło sztuki, ale nie nadają się do studjum — zwłaszcza rysunkowego. Znacznie już stosow-

niejsze, lubo jeszcze za małe, są wyżej wspomniane grupy efektownych i pełnych ruchu figurek z ołtarza św. Jana w kościele św. Florjana w Krakowie.

Inne modele figuralne

Następnie znajdziemy — w domu Matejki — kilka głów półwypukłych, wyłaniających się z tła, a posiadających niejakie cechy średniowiecza. Chrystus (rys. 171), Madonna (rys. 172), głowa w kapturze (rys. 173). Są to rzeźby artystyczne. Tam także dobra głowa Czarnieckiego (nieznanego autora).

Kilka zworników romańskich (np. św. Salwator) (rysunek 174) i archanioł Michał (rys. 175), lub zworniki z sali hetmańskiej w Rynku Głównym w Krakowie (rys. 176 i 177), kilka konsol głowiastych (rys. 178 i 179), kończących, względnie wspierających żebra sklepień.



Rys. 178

Rzeźba ornamentalna

Z gotyku, prócz rzeźb figuralnych, mamy sporo rzeźb ornamentalnych: kapitalne przykłady zworników o motywie roślinnym, pełzaków, kwiatonów (rys. 180), konsol (wsporników) wstęg (rysunek 181), różnych godeł i herbów z labrami (rysunek 182, Odrowąż) i t. d.

Z epoki Odrodzenia w zakresie motywów ornamentalnych bogactwo niezwykłe. Wspomnimy tylko przykładowo o kasetonach z arcydzieła renesansu, jakiem jest Kaplica Zygmuntowska, gdzie każda rozeta jest inna; wspomnę też o wypełnieniach kap i ćwikli, oraz różnego formatu pól ornamentem ze stiukowemi emblematami wszelkiego rodzaju (renesansowy motyw, rysunek 183).

Snycerskie roboty w drzewie także byłyby pożądane w szkole. Odnosi się to równie do rzeźby wgłębnej, jak i wypukłej. Prócz tego kolekcja pazdurów zakopańskich stanowiłaby zbiór dobrych modeli.

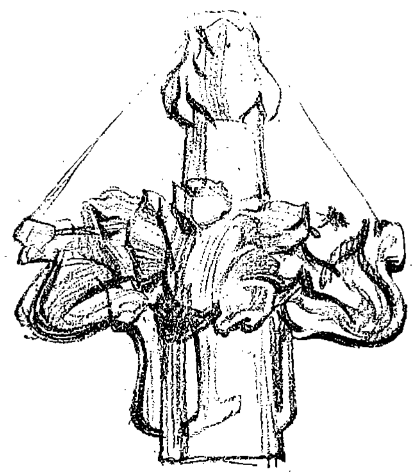
Grobowce w całej Polsce dostarczają nam niezmiernie dużo materjału stosownego do odlewu, a supraporty kamienic na Starem Mieście w Warszawie, w starych ulicach Krakowa i dawnych miastach Polski będą musiały również być poddane przeglądowi tych, co pokierują akcją powielania kopij, będących dziś unikatami. Zresztą zbiory prywatne i Muzea publiczne z rzeźbą XIX wieku i nowoczesną otworzą gościnnie swe podwoje, gdy zobaczą widome rezultaty przedsięwzięcia. Projektowane Muzeum odlewów gipsowych, jako oddział Muzeum Narodowego, niezawodnie skupi nietylko istniejące już unikaty odlewów, ale zyskałoby też łatwiej i możność skopjowania innych dzieł doby ostatniej lub wczorajszej. Zaliczę do nich i kapitele Matejkowskie ze Sukiennic z głowami średniowiecznych typów mieszczańskich.



Rys. 179

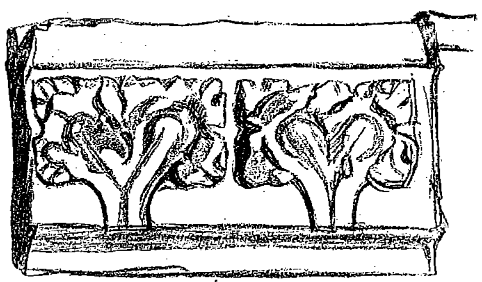
Zadania chwili obecnej

Życzyć sobie tylko powinniśmy, by podjęto intensywne kolekcjonowanie kopij, względnie pomniejszeń oryginałów, jeżeli są w naturze zbyt wielkie, tak, że nie dałyby się w praktyce zastosować, i o ile pomniejszenie takie nastąpi bez szkody dla artystycznego wrażenia dzieła sztuki. Zadania tego mogłaby się podjąć Szkoła przemysłu artystycznego, mianowicie klasa rzeźby w związku z odlewnią. Przytoczone w tekście przykłady rzeźb są czysto przypadkowem i zgrubsza ujętem zestawie-



Rys. 180

niem przedmiotów, które wśród inwentarza krakowskiego (a wspomnieć tu muszę i o zbiorach gipsów w Muzeum techn. przemysłowem) wydały się z punktu użyteczności w szkole najstosowniejszemi. Akcja przyszła objąć musi jednak poza Krakowem całą Polskę; z całej Polski zebrać je należy i włączyć do katalogu rzeźby ogólno-polskiej, a nie ograniczać się tylko do Krakowa, gdzie zapewne najwięcej mamy sztuki zabytkowej i skąd też powinna być akcja ta zapoczątkowana, ale poza nim istnieją jeszcze istne skarby drogocenne w Warszawie, Lwowie, Wilnie, Tarnowie i w wielu innych miastach na obszarze Rzeczypospolitej, których pominąć nam nie będzie wolno.



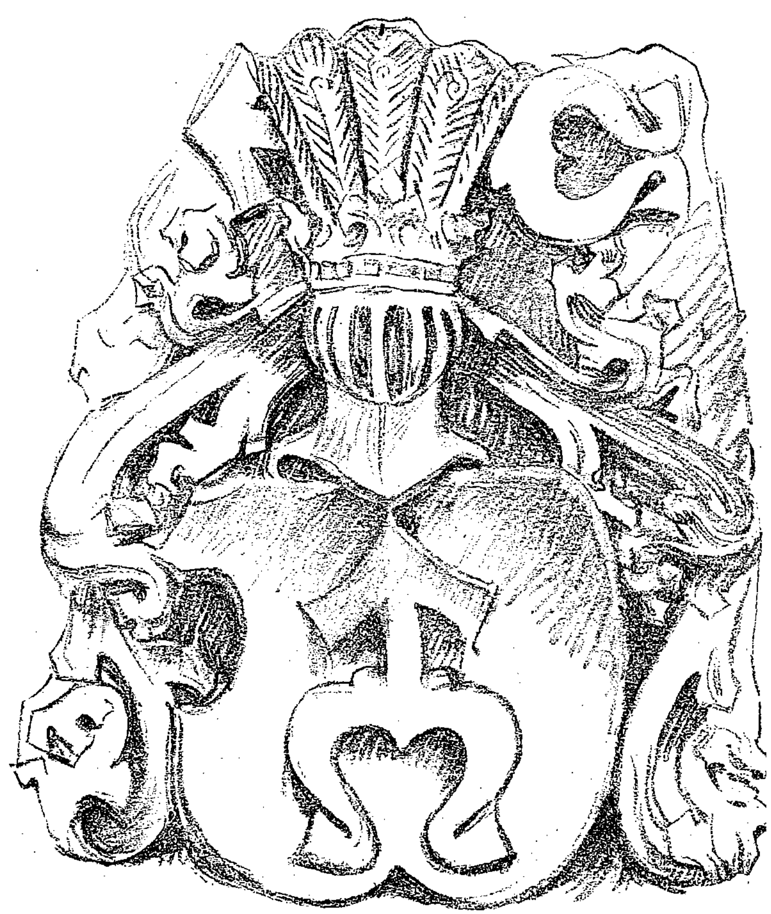
Rys. 181

NAUCZYCIELOWI DLA PAMIĘCI

Memento dla nauczyciela, zanim przestąpi próg klasy. Przygotowanie lekcji

Zajmiemy się przypomnieniem koniecznych, niezbędnie obowiązujących wskazań, których musi nauczyciel przestrzegać, jeśli ma odpowiedzieć podstawowym wymaganiom szkoły.

Mylne zapatrywanie ogółu, a zwłaszcza współkolegów uczących innych przedmiotów, polega na przypuszczeniu, że na godzinę nauki rysunku można przyjść nieprzygotowanym i bez planu lekcję poprowadzić. Naiwne to zdanie osób nie mających pojęcia o charakterze naszej nauki, ani liczące się z doświadczeniem dydaktycznem w szkole nabywanem, krzywdzi istotną pracę nauczyciela-artysty. Jak dalece zaś jest niesłuszne, nietrudno udowodnić przykładem negatywnym: artysta, oderwawszy się



Rys. 182

od swoich zajęć artystycznych, jeśli wejdzie do klasy bez przygotowania się na lekcję, bezradnie łamie się z trudnościami wyszukania tematu, zaaranżowania lekcji, objaśnienia tematu; zakłopotanie i bezradność uczniowie zauważą i wykorzystają; lekcja źle idzie. Brak zdecydowa-

nia, brak pewności siebie u nauczyciela udziela się uczniom, wprowadza niepokój, rozstraja. Natomiast rozpoczęcie lekcji dobrze obmyślanej i zgóry przewidzianej wprowadza ład i przykuwa odrazu uwagę uczniów. Każdą lekcję musimy przygotować, dobrze obmyśleć jej przebieg już w domu, a żwłaszcza zastanowić się nad sposobem wyjaśnienia młodzieży, jak powstaje przedmiot, który ma być plastycznie uzmysławiany, jaki jest jego cel użytkowy, w jakiej zależności od materjału pozostaje kształt, t. j. o ile materjał wpłynął na obiór takiej, a nie innej formy. Nauczyciel przezorny ma już w czasie letnich feryj lub z początkiem roku szkolnego układać sobie program na cały rok. Radzę założyć sobie notatnik z krótkiemi uwagami dotyczącemi prowadzenia lekcji i zaprowadzić sobie rejestr przedmiotów, modeli, oraz tematów lekcyjnych, któryby się ciągle uzupełniał w miarę, jak świeży pomysł jaki przychodzi do głowy. Trudno bowiem przypuszczać, aby program raz ułożony przed laty mógł być ustalonym jako rzecz nietykalna, ostatni wyraz doskonałości. Całe życie uczymy się, ciągle postępujemy, wciąż tedy musimy dążyć do ulepszeń naszego programu.



Rys. 183

Nasuwa się pytanie, czy nasze programy naukowe stanowią dla nauczyciela wystarczający drogowskaz. Sądzę, że najlepszy program nie pomoże, jeśli nie będziemy mieli nauczycieli odpowiednio kwalifikowanych, oraz gotowych do uczciwego i sumiennego wykonywania przyjętych na siebie zadań. Tu trzeba przedewszystkiem poczucia odpowiedzialności i woli najlepszego wypełniania obowiązków stanu.

Przypuśćmy, że tak jest i że wszyscy bez wyjątku gotowi jesteśmy do ochotnej pracy, byle nam dano w rękę dobry program nauki i środki naukowe, umożliwiające jego wykonanie. Ministerjalny program nie jest jeszcze ostatecznie ustalony i ulega przeróbkom; ale warto zaznaczyć, że liczy się z postępowemi wymaganiami dzisiejszej pedagogji, a dydaktycznie nie wiele ustępuje obcym programom. We Francji, a zwłaszcza w Belgji, opracowano materjał naukowy i dydaktyczne wskazówki tak pięknie, że możemy się na nich wzorować. Przyjrzyjmyż się bodaj niektórym zdaniom rozumnie skonstruowanego planu szkół belgijskich:

I. STOPIEŃ NAUKI

„Wyrobienie oka przez ocenianie długości i kierunków prostych.

Wykreślanie linij prostych, pionowych, poziomych, skośnych; prostopadłe i równoległe — na przykładach.

Podział linij i ocenianie proporcjonalnych wielkości.

Z natury przedmioty płaskie dwuwymiarowe o konturach prostych.

Przedmioty codziennego użytku, wyprowadzone z form geometrycznych, dwuwymiarowych.

Wykonanie rysunku poprzedzone szczegółowym rozbiorem przedmiotu, czasem szybkim szkicem.

Należy wdrażać dzieci do obserwacji przed przystąpieniem do rysunku.

Proste i linje krzywe o nieznacznej krzywiźnie (koperta, paleta prostokątna).

Linje o wybitnej krzywiźnie (magnes, paleta owalna, podkowa).

Każdy uczeń ma mały szkicownik i rysuje tam, co ma ochotę.

Barwy główne; kolory zimne i ciepłe. Dobieranie barw zasadniczych; harmonizowanie. Kopjowanie kolorów.

II. STOPIEŃ NAUKI

Nauka perspektywy na zasadzie obserwacji, wykładana przy pomocy metody intuicyjnej (szereg doświadczeń). Zmniejszanie się wielkości w miarę wzrostu odległości. Zniekształcenie perspektywiczne.

Kierunek prostopadłych i poziomych w perspektywie.

Linja widnokręgu, punkt widzenia, obrazy perspektywiczne, punkty odległości.

Kwadrat, sześcian i okrąg koła w perspektywie.

Przedmioty trójwymiarowe codziennego użytku (bardzo proste); niektóre przedmioty z otoczenia ucznia.

Szkice w małych szkicownikach (notatnik z różnemi przedmiotami, według swobodnego wyboru).

Barwy kontrastowe. Odcienie jaskrawe i stonowane.

III. STOPIEŃ NAUKI

Nauka teoretyczna.

Opis i rozbiór szczegółowy modeli.

Rozpatrywanie proporcyj.

Ocenianie szczegółów w stosunku do całości.

Omawianie sylwety przedmiotu i jego charakteru.

Porównania, oceny.

Rozwijanie dobrego smaku przez analizę i krytykę modeli, pod względem barwy i kształtu.

Rysunek z natury.

Wykonanie rysunku winno być zawsze poprzedzone przez szczegółowe omówienie modelu i zaobserwowanie zjawisk perspektywy.

Należy skłaniać młodzież do zestawień i porównań.

Rysunek tego samego przedmiotu z różnych stron: z przodu, z boku, z tyłu; szkice.

Rysunek na podstawie obserwacji natury, robiony z pamięci:

1. Przedstawia się uczniom model, poleca się dokładne zaobserwowanie, później model usuwa się i skłania się młodzież do narysowania go z pamięci.

Części modelu i całe przedmioty.

2. Na przechadzkach zwraca się uwagę na zjawiska szczególnie interesujące, poczem skłania się młodzież do narysowania na lekcji szczegółów zaobserwowanych.

W nauce o barwach harmonja kolorów; układanie skali barw od najjaśniejszych do najciemniejszych. Dobieranie różnych odcieni o tem samem natężeniu. Ćwiczenia na materjałach dobieranych (papiery, materje tekstylne, włókniste). Stopniowanie siły w obrębie tego samego koloru“.

Oto garść zdań wyjętych z programu, a dotyczących rysunku z modelu. Możemy z zadowoleniem stwierdzić, że dla omówionego przez nas obszernie materjału naukowego i wskazówek metodycznych ma przytoczony właśnie wyjątek z planu znaczenie streszczenia: tak dalece zgadza się z naszemi zapatrywaniami, chociaż nie miał żadnego wpływu na wzajemne ich ukształtowanie się. Streszczenie to po tem, co w całej książce omawialiśmy, nabiera treści istotnej. Każde zdanie może inteligentny nauczyciel rozwinąć i wykorzystać w nauczaniu.

W szczegółach obmyśleć trzeba, jakie modele dać na lekcję, względnie jaki dać temat, dokąd zaprowadzić uczniów. Czasem trzeba ich spowodować, aby z domu coś przynieśli, coby było stosowne na model. Ma się prócz tego wskazać sposób wykonania, doradzić technikę, zalecić zaaranżowanie kartki tak, by rozmieszczenie harmonizowało z pismem i tworzyło całość estetyczną, a kartka czyniła miłe wrażenie.

Lekcję należy prowadzić z całą pewnością siebie i swobodą, którą daje tylko zupełne opanowanie przedmiotu. Usposobienie nauczyciela udziela się też i uczniom. Inaczej nauka „nie idzie“ i uczniowie to dobrze odczuwają.

Zresztą tematy, modele i zadania, podane przykładowo jedynie, nie wyczerpują oczywiście ani w drobnej mierze niezmiernie obfitego zakresu najróżnorodniejszych tematów, które pomysłowy nauczyciel może wyszukać i powinien znaleźć poza podanemi. Ma on je uważać raczej za drogowskaz, za informatora o kierunku, w którym powinien samodzielnie podążać, wmyślając się głęboko w krąg swych zadań w obrębie wskazanego rejonu. Wszak musi dostosować się do stosunków miejscowych i oprzeć się na swych własnych siłach, na własnem doświadczeniu pedagoga. Wzbogacony niem będzie ustawicznie zmieniał swe poglądy i nie dopuści do skostnienia programu, który musi być organicznie żywym tworem i nie może przejść w szablon beztroskliwie powtarzany z roku na rok. Mechanizowałoby to naukę, zamykając tem samem drogę do postępu i wiecznego odmładzania się żywej idei.

Z rycin zamieszczonych trzy pochodzą z klas naucz. Bienenstocka, dwie od uczniów naucz. Malskiego.

SPIS ROZDZIAŁÓW

DODATKOWE OBJASNIENIA RYCIN

Rys. 22. Zamek, sztuka czeladna. Dar fabryki J. Goreckiego dla zbiorów Muzeum Przemysłowego w Krakowie.

Rys. 68. Szklany puhar polski z czasów saskich (wesele króla Augusta III, 1733—1760).

Rys. 69. Czajniczek, wyrób francuski, delikatna robota — zwłaszcza ucha.

Rys. 70. Wazon kształtu chińskiego. Przedmiot duży, z przykrywą. Kolor niebieski tła z białym ornamentem. Wyrób Belwederskiej fajansarni króla Stanisława Augusta, koniec XVIII wieku.

Rys. 71. Reprodukcja trójbarwna. Dzban kuty ręcznie i tłoczony w miedzi. Pochodzi z końca XVI lub z początku XVII wieku.

Rys. 107. Oryginalna kłódka średniowieczna żelazna, jeden z rozlicznych wyrobów dawnych, interesujących mechanizmem, budową i wykrojami form samej kłódki i klucza.